



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها
التعليمية من وجهة نظر المدراء والمعلمين (بناء أنموذج إداري مقترح)

إعداد
سوسن العاروري

إشراف
الدكتور محمد عمران

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في تخصص
الإدارة التربوية

أيار / 2024

© الجامعة العربية الأمريكية - 2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية من
وجهة نظر المدراء والمعلمين (بناء أنموذج إداري مقترح)

إعداد

سوسن العاروري

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2024/5/15م وأجيزت .

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة:

- | | | |
|---|----------------------------|-----------------|
|  | 1. د، محمد عمران صالحة | مشرفاً ورئيساً |
|  | 2. د.سامي عبد الرازق عدوان | ممتحناً داخلياً |
|  | 3. د.خالد نظمي قرواتي | ممتحناً خارجياً |
|  | 4. د.كمال يوسف مخامرة | ممتحناً خارجياً |

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل العنوان:
واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية من وجهة نظر
المدرّاء والمعلمين (بناء أنموذج إداري مقترح)
أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب
علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

الاسم: سوسن عبد الجليل علي العاروري

الرقم الجامعي: 202012200

التوقيع: 

التاريخ: 2024/10/15م

الإهداء

إلى وطني، إلى شهداء فلسطين الأبرار،

إلى كل من أضاء بعلمه عقل غيره، أو بالجواب الصحيح حيرة سائله، فأظهر بسماحته تواضع

العلماء

وبرحابته سماحة العارفين،

إلى ذاتي التي أفخر بها، والتي تحمل صلابة الصخور وثبات الجبال، وعزيمة المقاوم الثائر،

إلى كل من ساندني في هذه الحياة، وكل من شد على يدي في لحظات ضعفي، وكل من منحني

الأمل في لحظات ضيقي

ألى أولادي فلذات قلبي، ومهجة حياتي، رموز نجاحي وتألقي حيث بكم ومعكم تمكنت من

الوصول لهذه المرتبة العلمية التي أفخر بها

إليكم جميعاً أهدي التحيا، وأسمى درجات الفخر والامتنان

الشكر والتقدير

أشكر الله رب العالمين الذي خلق وهدى، وسدد الخطى فخرجت هذه الأطروحة إلى النور، فحمدا لله حمدا كثيرا في المبتدي والمنتهى وبعد،

انطلاقا من قوله تعالى: " ومن شكر فإنما يشكر لنفسه " (النمل: 40)

ومن قوله صلى الله عليه وسلم: " من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز وجل "

بداية أتقدم بالشكر والامتنان لكي يا ذاتي، حيث كان عاما مليئا بالفقد والأوجاع والانكسارات وأيها الذات التي صممت على المضي قدماً، متجاوزةً بذلك كل تلك العثرات، لوعي تلك الذات التام بأن مسيرة العلم هي انتصارها الأعظم وأمامها تهون كل الخيبات.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساندني ورافقني في مسيرتي التعليمية، وشد على يدي في لحظات تعبتي، وأشعل فيني من جديد شغفي للعلم، هؤلاء هم الأيادي الخفية ذات الأثر الفارق في دعمي وإشعال فتيل القوة فيني والنهم للارتواء من فيض العلم.

والشكر لكافة أساتذتي في الجامعة العربية الأمريكية على ما بذلوه من جهود وما قدموه من علم ومعرفة خلال السنوات الثلاث الماضية، وأخص بالذكر الدكتور المشرف على هذه الأطروحة الدكتور محمد عمران حيث كانت لملاحظاته القيمة وإرشاداته النبيرة الأثر الفارق في دقة إخراج هذه الأطروحة.

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن واقع الممارسة للنمط الإداري المركزي (حيث ستتناول الدراسة واقع ثمانية محاور مفصلية المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة) في المدارس الحكومية المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس، وأيضاً الكشف عن الفروق في استجابات المبحوثين نحو واقع ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغيرات: المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، وهدفت أيضاً إلى التحقق من الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس والمعلمين، وكذلك سعت إلى الكشف عن الفروق في استجابات المبحوثين نحو الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس والمعلمين تعزى إلى متغيرات: المديرية، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، وصولاً إلى بناء نموذج إداري ذي جدوى تعليمية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي (الكمي والكيفي)، وأيضاً المنهج التطويري، شملت الدراسة أداتين: الاستبيان والمقابلات، تم التأكد من صدقها وثباتها، تكون مجتمع الدراسة الأول من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية والبالغ عددهم (1896) مديراً ومديرة، وكانت عينة الدراسة طبقية عشوائية وعددهم (570) مديراً ومديرة، وأما مجتمع الدراسة الثاني تألف من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية للمحافظات الشمالية والبالغ عددهم (32336) معلماً ومعلمة، وكانت عينة الدراسة غرضية هادفة وعددهم (36) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج أن واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والمديرية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، ولصالح

المدارس الأساسية، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة وكانت لصالح المدارس الثانوية. وأيضاً أظهرت النتائج أن هناك جدوى تعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي والذي تمثل في المحاور الثمانية (المناهج، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، والمساءلة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس، بنسب متفاوتة، وكان الأنموذج الإداري المقترح هو الأنموذج الإداري المدمج بين المركزية واللامركزية، أوصت الباحثة بأن تتوجه وزارة التربية والتعليم نحو النمط الإداري اللامركزي فيما يتعلق بصنع القرار، التخطيط، المساءلة، تفويض الصلاحيات، والعلاقة مع المجتمع المحلي، وكذلك أوصت الباحثة بضرورة استمرار وزارة التربية والتعليم في دعم التوجه نحو النمط الإداري المدمج بين المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين، وذلك بمنح مديريات التربية والتعليم والمدارس مزيداً من الصلاحيات الهامة للقيام بواجباتهم الإدارية بشكل أكثر مرونة وفعالية، مع تفعيل عنصر الرقابة والمساءلة المهنية .

الكلمات المفتاحية : المركزية، اللامركزية ، ممارسة المركزية، الجدوى التعليمية .

فهرس المحتويات

أ	إجازة الأطروحة	.....
ب	الإقرار	.....
ج	الإهداء	.....
د	الشكر والتقدير	.....
هـ	الملخص	.....
ز	فهرس المحتويات	.....
ك	فهرس الجداول	.....
س	فهرس الأشكال	.....
ع	فهرس الملاحق	.....
1	الفصل الاول: الخلفية العامة للدراسة	.....
2	1.1 المقدمة	.....
4	2.1 مشكلة الدراسة	.....
6	3.1 أسئلة الدراسة	.....
6	4.1 فرضيات الدراسة	.....
8	5.1 أهداف الدراسة	.....
8	6.1 أهمية الدراسة	.....
8	1.6.1 الأهمية العملية	.....
9	2.6.1 الأهمية النظرية	.....
9	7.1 حدود الدراسة	.....
10	8.1 مصطلحات الدراسة	.....
15	الفصل الثاني: الإطار النظري	.....
15	1.2 المقدمة	.....
17	2.2 مفهوم الإدارة	.....
17	3.2 مفهوم الإدارة التربوية	.....
18	4.2 مفهوم الإدارة التعليمية	.....
18	5.2 مفهوم الإدارة المدرسية	.....

19	2.6 تطور النظرية في مجال الإدارة التربوية
19	1. 6.2 المدرسة الكلاسيكية: Classical school
21	2. 6.2 المدرسة السلوكية Behavioral school
24	3. 6.2 المدرسة الحديثة
27	7.2 نظريات الإدارة التربوية
34	8.2 أنماط الإدارة التربوية
34	1.8.2 المركزية الإدارية
35	2.8.2 اللامركزية الإدارية
35	2.9 اللامركزية في الإدارة التربوية
36	10.2 المتطلبات التنظيمية لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية
37	11.2 مفهوم الإدارة اللامركزية في النظام التربوي الفلسطيني
37	12.2 مزايا وعيوب النمط الإداري التربوي المركزي واللامركزي
40	13.2 المفاهيم التي ترتبط باللامركزية
42	14.2 دواعي التوجه نحو تطبيق اللامركزية في التعليم
43	15.2 أهداف اللامركزية في التعليم Objective of Decentralization:
44	16.2 أهمية اللامركزية في التعليم
45	17.2 تحديات تطبيق اللامركزية في التعليم
46	18.2 يمكن تلخيص هذه المحاور الثمانية ذات البعد الإداري المركزي
46	1.18.2 المنهاج
49	2.18.2 التوظيف
50	3.18.2 الشؤون المالية:
52	4.18.2 عملية اتخاذ القرار التربوي
55	5.18.2 التخطيط
57	6.18.2 العلاقة مع المجتمع المحلي
59	7.18.2 المساءلة
60	8.18.2 تفويض السلطة
61	19.2 الجودة
62	20.2 الجدوى التعليمية

2.21 تجارب عالمية في الإدارة التربوية	63
22.2 الدروس المستفادة من الخبرات العالمية فيما يتعلق باللامركزية التعليم	70
23.2 تجارب عربية في الإدارة التربوية	71
24.2 الدراسات السابقة	77
24.2.1 الدراسات العربية	77
2.24.2 الدراسات الأجنبية	85
24.2.3 التعليق على الدراسات السابقة	92
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	96
1.3 مقدمة	96
2.3 منهج الدراسة	96
3.3 مجتمع الدراسة	96
4.3 عينة الدراسة	98
5.3 أدوات الدراسة	102
5.3.1: الاستبيان	102
5.3.2: المقابلات المقننة	107
6.3 متغيرات الدراسة	109
7.3 إجراءات الدراسة	109
8.3 المعالجة الإحصائية	110
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	113
1.4 مقدمة	113
2.4 نتائج الدراسة	113
1.2.4 نتائج السؤال الأول	113
2.2.4 نتائج السؤال الثاني	123
2.4.3 نتائج السؤال الثالث	137
4.2.4 نتائج السؤال الرابع	140
5.2.4 النتائج المتعلقة بنتائج المقابلة	154
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	163
1.5 مقدمة	163

2.5 مناقشة نتائج الدراسة.....	163
2.5.1 مناقشة نتائج السؤال الأول.....	163
2.5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	170
2.4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....	173
2.5.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....	176
2.5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بنتائج المقابلة.....	179
2.5.6 إجابة السؤال الخامس: ما الأنموذج الإداري المقترح من حيث الجدوى التعليمية ؟	184
إضاءات وافتراضات هامة حول الأنموذج المقترح:.....	198
تطلعات مستقبلية واعدة.....	199
3.5 التوصيات.....	201
3.5.1 التوصيات الخاصة.....	201
3.5.2 التوصيات العامة والمقترحات.....	202
قائمة المصادر والمراجع.....	203
المراجع العربية.....	203
المراجع الأجنبية.....	215
الملاحق.....	220
Abstract.....	241

فهرس الجداول

جدول (1.3): خصائص مجتمع الدراسة حسب المديرية.....	97
جدول (2.3): خصائص مجتمع الدراسة حسب المديرية.....	98
جدول (3.3): خصائص العينة الديموغرافية.....	99
جدول (4.3): خصائص العينة الديموغرافية.....	101
جدول (5.3): سُلم ليكرت الخماسي (Likert Scale).....	103
جدول (6.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية له.....	104
جدول (7.3): مفاتيح التصحيح.....	111
جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس.....	114
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على المناهج الدراسية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.....	115
جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على التوظيف في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.....	116
جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على الشؤون المالية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.....	117
جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على صنع القرار في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.....	118
جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على التخطيط في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.....	119

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على العلاقة مع المجتمع المحلي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	120
جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على تفويض السلطة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	121
جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على المساواة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	122
جدول (11.4) نتائج اختبار(ت) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.....	124
جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.....	125
جدول (13.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.....	126
جدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	127
جدول (15.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	128
جدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.....	129

جدول (17.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.....	130
الجدول رقم (18.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير مستوى المدرسة.....	131
جدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية.....	132
جدول (20.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية.....	136
الجدول (21.4) نتائج تحليل انحدار الخطي (linear Regression) لواقع الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس.....	137
جدول (21.4) نتائج اختبار (ت) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.....	141
جدول (22.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.....	142
جدول (23.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.....	143
جدول (24.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.....	144

جدول (25.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	145
(26.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.....	146
جدول (27.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.....	147
الجدول رقم (28.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير مستوى المدرسة.....	148
جدول (29.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية	148
جدول (30.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية.....	153
جدول (1.5) آليات تنفيذ الأنموذج المقترح	191

فهرس الأشكال

الشكل رقم (5.1): الأنموذج الإداري اللامركزي المقترح 197

فهرس الملاحق

221	ملحق (1) : كتاب تسهيل المهمة.....
222	ملحق رقم (2) لجنة التحكيم.....
223	ملحق رقم (3) الاستبيان
231	ملحق رقم (4) أسئلة المقابلة
234	ملحق رقم (5) الإستبيان في صورته الأولية.....

الفصل الاول

الخلفية العامة للدراسة

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الاول

الخلفية العامة للدراسة

1.1 المقدمة

إن الإدارة يجب أن تركز على مفهوم القيادة الحازمة القادرة على التعامل مع المرؤوسين بأسلوب يخلق فيهم روح التجاوب، واحترام القادة، والشعور بالرضى، والحرص على تحقيق أهداف المنظمة، أي القدرة على خلق نوع من العلاقات الإنسانية، يحقق أهداف الإدارة بأقصى ما يمكن مع توفير الوقت والمال والإدارة بوجه عام حسب الإتجاهات الحديثة ووظيفة اجتماعية لها الأثر في حركة المجتمع في العديد من المجالات، كالاقتصاد والسياسة والثقافة والتربية ولا يمكن لهذه المجالات أن تتقدم بشكل سليم بدون إدارة ناجحة، ولا يمكن الشك في أهمية الإدارة الفعالة في الوصول إلى تطوير النشاطات الاجتماعية المختلفة في عصرنا الحديث (نشوان، 1991)، وأن علم الإدارة يبحث في الكيفية التي يجب أن يكون عليها تنظيم الإدارة من الناحية الفنية لكي تحقق أهدافها بشكل أكثر فعالية من خلال الأساليب العلمية للعمليات المتمثلة بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والعلاقات العامة والتنسيق والقيادة والرقابة والإتصال (الظاهر، 1998).

تري الباحثة أن الإدارة التربوية تعتبر في مختلف البلدان لها أثر واضح في النظام التربوي المعمول به في ذلك البلد، لأنها مجموعة من عمليات تتضمن التخطيط والتوجيه والتنظيم، وضبط وتنفيذ وإجراء تقييم للأعمال والمسائل التي تتعلق بشؤون المؤسسات التعليمية للوصول إلى الأهداف التربوية المخطط لها باستخدام أفضل الطرق في استغلال القوى البشرية والموارد المتيسرة، وبأقل ما يمكن التكاليف سواء بالجهد أو الوقت، والتنظيم الإداري هو ذلك الإطار الذي يعمل ضمن أي نظام تعليمي، وإن لشكل هذا الإطار الدور الرئيس في مقدار صلاح ذلك النظام ونجاحه .

إن الإدارة التربوية بشكل خاص تحتاج إلى قدر معقول من المرونة، وتفويض الصلاحيات، الأمر الذي يوفر المناخ المناسب للتخطيط ورسم السياسة التربوية، ورصد الأهداف، واختيار أفضل الطرائق المناسبة لتحقيقها في إطار السياسة التربوية العامة، فإطلاق جهد الإداري التربوي أمر مهم من أجل العمل على تحقيق فعالية النظام الإداري بشكل عام، ويجعل من الشخص الإداري والتربوي شخصاً قادراً على تحمل المسؤولية كما نصت عليها الإدارة بالأهداف (Fiske, 2022). ويقف الداعمون لكل منهما موقفاً متصلباً، متجاهلين المتغيرات التي تستوعب

الأخذ بالمركزية أو باللامركزية في الإدارة بشكل عام وإدارة التعليم بشكل خاص، إن الاختيار بين المركزية واللامركزية يعتبر من أكبر المشاكل المتصلة بتفويض السلطة في المنظمات الإنسانية مهما اختلف نوعها ومما يزيد من حدة هذه المشكلة عدم القدرة على تغلب إحداها على الآخر فكل منها يحقق مزايا لا تتوفر في الآخر، ويلاحظ هانسون (Hanson, 1998) أنه فيما يتعلق بالإدارة التربوية لا يوجد أمثلة واضحة على أنظمة تربوية لا مركزية تماماً، وإنما خليط من المركزية واللامركزية، إنها عملية إنسانية وفي حركة وتغيير طيلة الوقت (Hawkins, 2000)، كما أوصى المؤتمر العربي الثاني حول التربية المقارنة والإدارة التعليمية المنعقد في القاهرة في كانون ثاني عام 1994 بضرورة التوسع في الأخذ باللامركزية الإدارية التعليمية من خلال المزيد من تفويض السلطات للإدارات المحلية والمدرسية (عبود، 1995).

مع أن الصفة الغالبة لنظام إدارة التعليم في المدارس الحكومية الفلسطينية هي المركزية، حيث يخضع التعليم لإشراف كامل من وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في المحافظات الفلسطينية في الضفة وقطاع غزة (عابدين، 2001)، فإن الخطة التطويرية الخمسية الفلسطينية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية قد تضمنت هدفاً خاصاً بتشجيع ودعم التوجه نحو اللامركزية، وحددت الأنشطة التنفيذية لتحقيق ذلك (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

مما تقدم ندرك أنه لا يوجد نظام تربوي كامل المركزية أو كامل اللامركزية، ورغم تأخر التجربة الفلسطينية في الوصول لهذا التوازن بسبب الوضع السياسي المتمثل باستمرار الاحتلال، فإن بدايات التوجه نحو مزيد من اللامركزية مشجعة وواعدة وتسير بخطى وثقة رغم أوضاع البلاد السياسية من احتلال صهيوني قد سبب أضراراً كبيرة بالمؤسسات التعليمية المختلفة.

وحاولت هذه الدراسة البحث في الجوانب المطروحة سابقاً من خلال دراسة واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية محافظات الشمال وجدواها التعليمية من وجهة نظر ومدراء المدارس، فمن خلال دراسة هذا الواقع والجدوى التعليمية لهذا الواقع من وجهة نظر المعلمين والمدراء ستتمكن الباحثة من الوقوف عند أهم المزايا وأهم الجوانب التي هي بحاجة لتطوير، ومن هنا انطلقت الباحثة باتجاه بناء أنموذج إداري فعال لقيادة العملية التربوية التعليمية، استندت فيه الباحثة على تجارب الدول التي أثبتت نجاحها في مجال إدارة المدارس وحقق مكاسب على صعيد المخرجات التعليمية، وأيضاً استندت الباحثة على الأدب التربوي الذي قامت بمراجعته، واطلعت على نماذج إدارية ناجحة وطرق مهمة في الدمج التوفيق بين النظام

المركزي والنظام اللامركزي في الإدارة، ستصب باتجاه جدوى تعليمية، وهذه الجدوى هي المخرج الأساس الذي نسعى إليه في مدارسنا، فهذه الدراسة ستخدم قطاع التربية والتعليم بأكمله من خلال اطلاع مدراء ومديرات المدارس على النتائج التي ستوصل إليها الدراسة، والتي ستقود لبناء أنموذج إداري فعال بناء على نتائج الدراسة والخبرات العالمية، سيخدم العملية التربوية التعليمية وينعكس بشكل إيجابي على الجدوى التعليمية، ويوفر بيئة عمل فاعلة ذات نظام إداري واعد من أهم مخرجاته الجدوى التعليميه والمخرج الإنساني السليم المسلح بالعلم والتربية .

تري الباحثة بأن عدم القيام بمثل هذه الدراسة، سيؤدي إلى الإستمرار بالنمط الإداري المعمول به في مدارسنا والذي يسير بوتيرة عادية بعيدة عن ذلك التطور الإيجابي الذي نصبو إليه، دون الاطلاع على الأطر التربوية الحديثة من تجارب الدول الأخرى والتي أثبتت جدارتها من خلال الاطلاع على مخرجات العملية التربوية التعليمية فيها وما تم تحقيقه من جدوى تعليمية في تلك الدول، والاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي تمت هناك، حيث برز الدور الفعال الذي لعبه النمط الإداري المعمول فيها والذي قاد لحصاد الجدوى التعليمية، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتساعد مدراء ومديرات المدارس للتوصل للأنموذج الإداري الفعال ذي الجدوى التعليمية .

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة في وزارة التربية والتعليم مديرة مدرسة منذ العام 2013، على اطلاع مباشر بالتعقيدات التي تفرضها الأنظمة والقوانين السائدة التي قد تكون معقدة وتعرق عمل الباحثة الإداري، وكذلك ولدى عمل الباحثة ضمن السياق التربوي، لاحظت أن الأنموذج المعتمد يعاني من نقاط ضعف كبيرة تحول دونما تمكن مدراء ومديرات المدارس من الوصول للإبداع والتنمية المستدامة طالما هناك نفوذ كبير من وزارة التربية والتعليم على مدراء ومديرات المدارس يحد من مقدرتهم على اتخاذ القرارات والإتجاه نحو التطوير والإبداع بمعزل عن إشعار وإعلام وزارة التربية والتعليم .

تحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة التعرف على واقع ممارسة المركزية من خلال معرفة وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية، في محافظات شمال الضفة حول ممارستهم للمركزية على اعتبار أنه النمط الإداري السائد في الإدارة التربوية في فلسطين، وما خلفه هذا النمط من آثار على العملية التربوية التعليمية، وما خلفه هذا النمط الإداري من منتجات ظهر أثرها على الجدوى التعليمية، من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين .

وعلى الرغم من أن الخطة الخمسية للتطوير التربوي التي اعتمدتها من قبل وزارة التربية والتعليم في فلسطين، قد تضمنت خطة ليتم تطبيق اللامركزية، إلا أنه لم تجر دراسات عملية ميدانية بمشاركة أطراف العملية التربوية من مديري مدارس وإداريين وخبراء، واقتصر الأمر على بعض أوراق العمل التي تم تقديمها في بعض الندوات التربوية والتي أشرفت عليها مؤسسات أهلية مثل القطان، إن عدم إجراء مثل هذه الدراسات المحكمة سيضعف تطبيق الخطة، لأنها لم تخرج للواقع إنما أخذت شكلها وصياغتها النظرية، وسيضعف المشاركة من أطراف العملية التربوية كالإداريين التربويين في المستوى الأوسط (المديريات) ومديري المدارس والخبراء في الجامعات الفلسطينية، إضافة لعناصر من أفراد المجتمع المحلي من أولياء أمور ومن ممثلي الحكم المحلي وأيضاً المؤسسات المجتمعية المختلفة، مما سيؤدي لحدوث خلل في التطبيق، إضافةً لأن مثل هذه الدراسات تمثل قاعدة للبيانات الدقيقة يستند عليها المشرفون، على الخطة في مراحل التطوير لها .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع ممارسة الإدارة المركزية في مدارسنا الحكومية، وهي المركزية فيما يتعلق بصنع القرار والتوجيه الإداري وانعدام أي نوع من المشاركات من المستويات الأدنى في وضع الأهداف (عبد العليم والشريف، 2010)، ومدى جدوى ممارسة الإدارة المركزية في مدارس محافظات الشمال الحكومية، هل ينتج عنها علاقات إنسانية جيدة، هل هناك جدوى من ممارستها، وفعالية تنعكس إيجاباً على الطلبة، فالمركزية تهتم بإخراج المنتج، سيكون مرافقاً لدراسة واقع المركزية نقيضها الإدارة اللامركزية، وهي توزيع السلطات وإعطاء الصلاحيات في اتخاذ القرار في نطاق العمل المحدد ومن ثم إتاحة الفرصة للآخرين لإظهار قدراتهم (عبد العليم والشريف، 2010). ومن خلال دراسة هذا الواقع وجدواه التعليمية، ومن ثم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، لبناء أنموذج إداري مقترح ذي جدوى تعليمية، وذلك من خلال طرح السؤالين الرئيسيين التاليين :

- ما واقع ممارسة المركزية كنمط إداري في المدارس الحكومية الفلسطينية (المحافظات الشمالية) من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس وجدواها التعليمية من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس والمعلمين؟

- ما هو الأنموذج الإداري المقترح ذي الجدوى التعليمية ؟

3.1 أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي (من حيث المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغيرات: الجنس (أنثى، ذكر)، والمؤهل العلمي (دبلوم جامعي متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)، وسنوات الخبرة (كمدير/ة مدرسة)، ومستوى المدرسة (أساسي دنيا، أساسية عليا، ثانوي)، والمديرية ؟
- 3- ما الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس والمعلمين؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، والمديرية؟
- 5- ما الأنموذج الإداري المقترح ذي الجدوى التعليمية؟

4.1 فرضيات الدراسة:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات ممارسة النمط المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى الجنس (ذكر ، أنثى) .
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات ممارسة النمط المركزي التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم جامعي متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا) .

- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات ممارسة النمط المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى سنوات الخبرة (كمدير مدرسة المؤهل العلمي).
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات ممارسة النمط المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة (أساسية، أساسية عليا، ثانوي).
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات ممارسة النمط المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى لمتغير المديرية.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.
- 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- 8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- 9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.
- 10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ما بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية.

5.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- الكشف عن واقع الممارسة للنمط الإداري المركزي (حيث سنتناول الدراسة واقع ثمانية محاور مفصلية المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظات الشمال من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس
- 2- الكشف عن الفروق في استجابات المبحوثين نحو واقع ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية ، الجنس ، المؤهل العلمي سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة .
- 3- التحقق من الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس والمعلمين.
- 4- الكشف عن الفروق في استجابات المبحوثين نحو الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية ، الجنس ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة .
- 5- بناء أنموذج إداري ذو جدوى تعليمية.

6.1 أهمية الدراسة

1.6.1 الأهمية العملية:

- 1- تعتبر هذه الدراسة الأولى في فلسطين (في حدود علم الباحثة) التي تبحث في واقع ممارسة المركزية كنمط إداري في المدارس الحكومية الفلسطينية (المحافظات الشمالية) وجدواها التعليمية من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس والمعلمين، وتسعى إلى بناء أنموذج إداري ذو جدوى تعليمية على ضوء الخبرات العالمية والأدب التربوي مع تطويع ذلك الانموذج بما يتناسب والثقافة الفلسطينية ليصبح قابلاً للتطبيق.
- 2- تركز هذه الدراسة على واقع ممارسة النمط الإداري المركزي من حيث ثمانية محاور هامة: ، المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة ، وهذه المحاور الثمانية تستحق البحث باستفاضة ودراسة

واقعتها من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس ، لأنها مواضيع أساسية في بناء مدارسنا ضمن إطار الجدوى التعليمية.

3- تناولت الدراسة بالبحث وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية والمعلمين نحو المركزية كنمط إداري وجدواها التعليمية، ولهذا أهمية كبيرة كونهم قادة في الميدان، اتصالهم يكون بشكل مباشر بالعملية التعليمية وبأطراف العملية التعليمية داخل المدرسة وأيضاً خارجها، كما أنهم يمثلون حلقة الوصل بين المستويات الإدارية العليا (الوزارة)، والمستويات الوسطى (المديرية) من جهة، وبين المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، وتمثل حلقة الوصل هذه الأساس في تطوير العملية التعليمية باعتماد النموذج الإداري الأمثل. وأيضاً استشرفت الدراسة وجهة نظر المعلمين للتبصر حول الجدوى التعليمية من ممارسة النمط الإداري المركزي في مدارسنا.

4- النتائج والتوصيات لهذه الدراسة سيستفيد منها أصحاب العلاقة .

2.6.1 الأهمية النظرية:

- 1- من المتوقع أن يساهم الإطار النظري للدراسة في توضيح المفاهيم ذات العلاقة بالمركزية واللامركزية في مجال الإدارة التربوية، إضافة لأهمية الإطار النظري والدراسات السابقة حيث بحثت فيها هذه الدراسة لبناء أنموذج إداري بحيث يمثل الإطار الأمثل في تطوير العملية التربوية التعليمية الفلسطينية، وتثري صانعي القرار التربوي الفلسطيني بأنموذج إداري قائم على البحث في الإطار الإداري الأمثل والأجود في تطوير العملية التعليمية .
- 2- تعتبر الدراسة مقدمة لدراسات أخرى تتفحص وجهات نظر أطراف أخرى تعمل ضمن إطار التربية والتعليم كالإداريين التربويين والعاملين في الوزارة وفي المديريات، وخبراء التربية، للبحث في ممارسة المركزية واللامركزية كمناهج إدارية وجدواها التعليمية لاعتماد الأنموذج الإداري ذو الجدوى التعليمية.
- 3- إسهامات في إثراء المكتبة العربية في مجالها .

7.1 حدود الدراسة:

- 1- محدد مكاني: المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية.
- 2- محدد زمني: العام الدراسي (2023-2024) .

3- محدد بشري: العينة المختارة من مديري ومديرات المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية، العينة المختارة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظات الشمال.

4- محدد إجرائي: ستحدد نتائج الدراسة من خلال: منهج الدراسة، أداة الدراسة (الصدق والثبات) طبيعة المجتمع، طبيعة العينة، العامل الإحصائي المستخدم، وتقاس بالدرجة الكلية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة .

5- محدد مفاهيمي: عرفت المفاهيم الواردة في الدراسة كما هي معرفة إجرائياً.

6- محدد موضوعي: دراسة واقع ممارسة النمط الإداري المركزي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية والمعلمين، (ويشمل الواقع المحاور التالية: المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة) في المدارس الحكومية الفلسطينية. المحافظات الشمالية وجدواها التعليمية، وبناء أنموذج أداري مقترح.

8.1 مصطلحات الدراسة:

الإدارة (Administration): (عبد الغفار، 2013، ص 14، علي، 2006، ص 20)

- عرفها فروست (Frost): هي "فن توجيه النشاط الإنساني".
- عرفها ستانلي فانس (Stanly Vance) بانها: "عملية اتخاذ القرار والرقابة على الأنشطة الإنسانية من أجل تحقيق أهداف محددة".
- كونت واودينال (Kontz and Odinnel) بانها: "وظيفة تنفيذ الأشياء عن طريق الآخرين"
- الإدارة المدرسية: (School Management) "مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة" (اندرواس وآخرون، 2012، ص 30).
- الإدارة التربوية: "علم وفن تسيير العناصر البشرية في إطار المؤسسات التعليمية ذات الأنظمة واللوائح التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة بوجود تسهيلات وإمكانات مادية في زمان ومكان محددين، كما تفهم الإدارة التربوية على أنها عملية توحيه وسيطرة على مجريات الأمور في مجالات التربية والتعليم" (اندرواس وآخرون، 2012، ص 27).
- وهي: "مجموعة من الإجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العملية التربوية والمؤسسات والأفراد المتصلين بها، بقصد تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته،

بقصد أحداث التطوير النوعي والكمي في العملية التربوية والمؤسسات والأفراد " (علي، 2006، ص 32).

- الإدارة التعليمية (Educational Managements): "إدارة التي تعمل على تحقيق الأغراض التربوية، ويقوم عليها الإداريون في المستويات العليا، وهي مجموع عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والضبط والتنفيذ والتقييم" (عبد الغفار، 2013، ص 41).

- الإدارة الذاتية للمدرسة (School Self-management): مدخل إداري تعليمي يعزز الداخلي لأعضاء الإدارة المدرسية، ويوفر لهم المناخ الإبداعي اللازم من أجل المشاركة والتطوير والتحديث والتنمية المهنية المستمرة، ومن خلال اللامركزية التي يعتمد عليها استخدام هذا المدخل تنتقل المدرسة من رقابة السلطات المركزية إلى المشاركة في اتخاذ القرار وتأسيس مهامها طبقاً لظروفها واحتياجاتها (عبد العليم، أسامة، الشريف، هاشم، 2010، ص 164).

- الإدارة المركزية: "السيطرة المطلقة والتفرد التام فيما يتعلق بصنع القرار والتوجيه الإداري، وانعدام أي نوع من المشاركة من قبل المستويات الأدنى في وضع الأهداف، ورسم الخطط المتعلقة بطبيعة العمل، ويقتصر دورهم الإداري على التنفيذ الحرفي للقرارات والتعليمات" (عبد العليم والشريف، 2010، ص 172).

وهي: "تجميع صلاحيات اتخاذ القرارات في يد شخص واحد في التنظيم بحيث يصبح هو المتصرف في جميع الأمور" (اندرواس وآخرون، 2012، ص 221).

- الإدارة اللامركزية: "توزيع السلطة وإعطاء الصلاحيات في اتخاذ القرار في نطاق العمل المحدد، ومن ثم إتاحة الفرصة للآخرين لإظهار مواهبهم وقدراتهم" (عبد العليم والشريف، 2010، ص 173).

وهي: "نقل حق اتخاذ القرار للمستويات التنظيمية الأخرى (الأدنى) أو الفروع بموجب قواعد تشريعية" (اندرواس وآخرون، 2012، ص 221).

- الإدارة التربوية المركزية: السيطرة المطلقة والتفرد التام فيما يتعلق بصنع القرار والتوجيه الإداري، وانعدام أي نوع من المشاركة من قبل المستويات الأدنى في وضع الأهداف، ورسم الخطة المتعلقة بطبيعة العمل، ويقتصر دورهم على التنفيذ الحرفي للقرارات والتعليمات (عبد العليم والشريف، 2010).

- الإدارة التربوية اللامركزية: عملية صنع واتخاذ القرارات التربوية من الوزارات المركزية للتعليم إلى الحكومات والمجتمعات المحلية والمدارس، والتي تأخذ أشكال متعددة تتراوح من تفويض السلطة الإدارية للسلطات المحلية وإعطاء صلاحيات مالية (خليل، 2014).
- **السلطة:** "عبارة عن الحق الرسمي الذي يمنح للرئيس لاستخدامه في إعطاء الأوامر، وتوجيه المرؤوسين لإنجاز الأعمال، وكذلك اتخاذ القرارات ذات العلاقة بالعمل التي يقوم به" (اندرواس وآخرون، 2012، ص220).
- **المسؤولية:** "هي التزام الفرد بتنفيذ الواجبات والأعمال التي تعهد إليه من سلطة أعلى" (اندرواس وآخرون، 2012، ص220).
- **تفويض السلطة (Delegation of Authority):** "هي عملية يتم بموجبها منح السلطة من الرئيس للمرؤوس لأداء عمل معين. وتعني قيام الرئيس بتفويض جزء من سلطاته إلى شخص آخر في المستوى الأدنى منه في الهرم الإداري ويصبح هذا الشخص مسؤولاً أمام من فوض إليه السلطات عن نتائج الأعمال التي يقوم بها" (اندرواس وآخرون، 2012، ص27).
- **المساءلة أو المحاسبة (Accountability):** "المجال الذي يكون فيه الفرد مسؤولاً عن أفعاله أمام سلطة أعلى سواء كانت تشريعية أو تنظيمية" (خليل، 2014، ص26). ويرى هسك وجولية Hicks and Gullled إن المحاسبة هي: "المساءلة أمام السلطات الأعلى من الشخص فكون الفرد محاسباً Accountable يعني مساءلة Answerable أمام رئيسه الذي فوضه في اختصاص معين" (خليل، 2014، ص26).
- **المحافظات الشمالية:** القدس، بيت لحم، الخليل، رام الله والبيرة، نابلس، سلفيت، قلقيلية، طولكرم، طوباس، جنين، أريحا والأغوار، مسترجع من (<https://info.wafer.ps>).
- **القرار الإداري:** "هو عملية اختيار واعية لاحد البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين، أو لمعالجة مشكلة معينة" (عطوي، 2014، ص147).
- **اتخاذ القرار:** هي جزء من حل المشكلات والمحرك لجهود ولنشاط الموارد البشرية ويتخللها كل وظائف الإدارة وتؤثر في جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتنفيذ وتوجيه ورقابة (عطوي، 2014).
- **المنهاج:** "مجموعة من الخبرات والنشاطات المترابطة التي توفرها المؤسسات التعليمية لطلبتها في داخل المؤسسة وخارجها لتتيح لهم فرص النمو الشامل والمتكامل في جميع النواحي والى أقصى مدى تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم" (عطوي، 2014، ص174).

- **الخطة المدرسية:** برنامج عمل يستطيع به العاملون في المدرسة بلوغ أهدافهم في تحسين عملية التعليم. (عطوي، 2014).
- **الميزانية المدرسية:** تتضمن حصيلة التبرعات المدرسية والمقصف وأموال الهيئة والتبرعات الأخرى، وفي هذه الميزانية تبين فيها أوجه الصرف (عطوي، 2014)
- **الجودة:** جملة من الأنظمة والقرارات الإستراتيجية الشاملة التي تتبناها الإدارات العليا وتعلنها وتلزم الجميع بتطبيقها وتهدف إلى تحسين المنتج أو الخدمة (الشهري، 2015)
- **الجدوى التعليمية (التعريف الإجرائي) :** جملة من المخرجات الإيجابية التي تظهر على جانبيين في الطالب : **الجانب المعرفي:** أي ما اكتسبه من معارف ومعلومات (التحصيل المدرسي)، **والجانب السلوكي:** أي ما انعكس على سلوكه، من حيث بناء الشخصية القوية الواثقة المبتكرة والمبدعة، والتي تعي ما تريد ولديها بصمة إيجابية مع الجميع من ود وتعاون وانتماء للبيئة الموجوده فيها، والقيم التي اكتسبها من صدق، أمانة، نظافة وغيرها.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- 1.2 المقدمة
- 2.2 مفهوم الإدارة
- 3.2 مفهوم الإدارة المدرسية
- 4.2 مفهوم الإدارة التربوية
- 5.2 مفهوم الإدارة التعليمية
- 6.2 تطور النظرية في مجال الإدارة التربوية
- 7.2 نظريات الإدارة التربوية
- 8.2 أنماط الإدارة التربوية
- 9.2 اللامركزية في الإدارة التربوية
- 10.2 المتطلبات التنظيمية لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية
- 11.2 مفهوم الإدارة اللامركزية في النظام التربوي الفلسطيني
- 12.2 مزايا وعيوب النمط الإداري التربوي المركزي واللامركزي
- 13.2 المفاهيم التي ترتبط باللامركزية
- 14.2 دواعي التوجه نحو تطبيق اللامركزية في التعليم
- 15.2 أهداف اللامركزية في التعلي
- 16.2 أهمية اللامركزية في التعليم
- 17.2 تحديات تطبيق اللامركزية في التعليم
- 18.2 يمكن تلخيص هذه المحاور الثمانية ذات البعد الإداري المركزي كما يلي
- 19.2 الجودة
- 20.2 الجدوى التعليمية**
- 21.2 تجارب عالمية في الإدارة التربوية
- 22.2 الدروس المستفادة من الخبرات العالمية فيما يتعلق باللامركزية التعليم
- 23.2 تجارب عربية في الإدارة التربوية
- 24.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري

1.2 المقدمة

لقد وجدت الإدارة منذ وجود الإنسان على الأرض، فتنظيمه لحياته نوع من الإدارة، وتنظيم المرأة لمنزلها، وإشراف الأبوين على تربية أبنائهما أيضا نوع من أنواع الإدارة، ولكنها اليوم هي مختلفة عما كانت عليه في الماضي، فقد كانت بسيطة ومحدودة، ولكنها اليوم أكثر تعقيدا لتعقد العمل واختلاف طبيعته من منظمة إلى أخرى، الإدارة كنشاط وجدت منذ وجود الإنسانية على الأرض.

والإدارة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية ومن هنا كانت حاجة الإنسان ماسة للإدارة وأصبحت ضرورية للفرد والجماعة، ولهذا حظيت الإدارة باهتمام الباحثين منذ أقدم العصور، خصوصا عندما أدرك الإنسان أهمية العمل الجماعي، حيث تعد كتابات أفلاطون من أولى المحاولات التي استهدفت تطوير مفهوم القيادة السياسية والإدارة بشكل علمي حيث تناول أفلاطون في كتابه (الجمهورية) صورة القادة المطلوبين وخصائصهم لبناء المجتمع الفاضل (علي، 2006)، كما حظيت الإدارة عند العرب باهتمام بالغ فقد ذكرها حمورابي في مسألته التي ضمت تشريعات وقوانين عدة، لقد كان القائد عند العرب قبل الإسلام يلعب دورا هاما في الداع عن الديار وقيادة الجيوش وإدارة التجارة. وبعد الإسلام تطرق الرسول صلى الله عليه وسلم إلى موضوع القيادة في أحاديثه كضرورة اجتماعية قائلا: " لا يحل لثلاثة بفاة من الأرض إلا أمروا عليهم أحدهم"، وقوله صلى الله عليه وسلم: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته".

إن الإدارة كعلم لم تعرف إلا في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وبالتحديد عام (1911م) في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان ذلك بظهور كتاب "مبادئ الإدارة العلمية" الذي ألفه العالم (فريدريك تايلور) (Frederick Taylor) الذي لقب بأبي الإدارة العلمية، وأصبح تايلور بهذا رائدا للمدرسة العلمية في الإدارة. (عبد العليم والشريف، 2010، خليل، 2014، علي، 2006).

وبآراء تايلر أصبحت الإدارة العلمية حركة عالمية خاصة بعد أن عقد أول مؤتمر دولي للإدارة العلمية في (بزا) عام 1924، وبعد أن لعب علم الإدارة دورا حاسما في الحرب العالمية الثانية، حيث أكد على أنه - أي علم الإدارة - السبيل لضمان الإمكانات المتاحة المادية والبشرية بأقل جهد وتكلفة. (عبد العليم و الشريف، 2010).

إن بدايات مفهوم الإدارة كعملية كان عبر الإدارة الصناعية، والنجاح هنا يعتمد على بعد الإنتاج وكم المخرجات وعلاقة ذلك بالتكلفة، لقد ركز المهندس الفرنسي (فأيول) عام 1916 على ما أسماه بعناصر الإدارة في كتابه (إدارة المصانع والإدارة العامة)، وضمت هذه العناصر التخطيط، والتنظيم، والأمر، والتنسيق والضبط، وقد طبقت عناصر الإدارة الصناعية في مجال الإدارة العامة ومن ثم انتقل تطبيقها إلى الإدارة التربوية، وفي عام 1950 نشر (سيزر) كتابه (طبيعة العملية الإدارية)، وأشار فيه أن العملية الإدارية تشتمل على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والضبط (علي، 2006)، ولذا يعتبر ميدان الإدارة التربوية والتعليمية من الميادين الأحدث في مجال الإدارة، وإن كانت الممارسات الفعلية لها قديمة قدم الحضارة البشرية .

ومن المؤسسات الصناعية والتجارية انتقل علم الإدارة إلى مجال التربية في الولايات المتحدة الأمريكية فظهر نتيجة لذلك نظريات تتصل مباشرة بالإدارة التربوية، ولم تبدأ الإدارة التربوية بالظهور كعلم مستقل عن العامة إلا منذ عام 1946، حيث بدأت مؤسسة Kellogg foundation تهتم بها (مطاوع وحسن، 1987) . وقد قدمت هذه المؤسسة ما بين عامي 1955 و 1959 ما يزيد عن 9 مليون دولار في صورة منح للجامعات لدراسة الإدارة التربوية والتوصل إلى صياغة نظرية لإدارة مما كان له اثر كبير للتقدم في هذا المجال (اندرواس وآخرون، 2012).

وتطورت النظرة إلى الإدارة التربوية تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة، وأصبحت الإدارة التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالإدارة العامة للمجتمع أو الدولة، أي أنها لا تعمل بمعزل عن المجتمع لذا فهي من الأمور التي تهتم بها الدولة. وقد قسم دارسو التربية والإدارة التعليمية أنماط الإدارة التعليمية إلى أنماط الإدارة التعليمية المركزية والإدارة التعليمية اللامركزية والإدارة التعليمية التشاركية تجمع بين المركزية واللامركزية ويرتبط مفهوم المركزية واللامركزية بنفويض السلطة (خليل، 2014).

ومن الناحية العملية لا يوجد مركزية أو لا مركزية مطلقة، فلكل منها عيوب ومميزات، بينما من الناحية النظرية التربوية فإن الدولة التي تؤمن بتوحيد النظم التعليمية تتبع المركزية، أما التي تؤمن بالتعدد والتنوع والفروق الفردية والاختلاف في الظروف الطبيعية والاجتماعية تتبع اللامركزية.

وفي نهاية القرن الماضي "العشرين" ابتعدت القيادات الإدارية في إدارة المدارس عن الأساليب الأوتوقراطية، واعتمدت في عملها على أجواء وبيئات تعاونية، تساعد الفرد أن يكون أكثر فعالية وإنتاجا داخل الجماعة، وتعتبر المدارس ذاتية الإدارة مثالا واضحا للإدارة الجماعية

التي تقوم على لا مركزية اتخاذ القرار، وهي تعد من وجهة نظر الكثير من التربويين أفضل الإصلاحات في مجال الإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية بوجه خاص لأنها تقدم أفضل البرامج للتلاميذ، وتجعل جميع الموارد ميسرة لتلبية احتياجاتهم مباشرة. كما تضمن قرارات عالية الجودة لأنها قرارات جماعية وليست فردية، حيث تعزز المشاركة والمسؤولية لكل المشاركين، وتعطي للمدارس مزيداً من الاستقلال في العلاقة مع السلطات المحلية، مع مزيد من المرونة للمعلمين، وتوفير بيئة للتعبير الناقد للتلاميذ والمعلمين، بجانب التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، وإعطاء فرصة أكبر لارتباط المدرسة بمدارس أخرى وشبكات المعلومات، أي مزيد من اللامركزية مقابل المركزي (عبد العليم والشريف، 2001، خليل، 2014).

2.2 مفهوم الإدارة

إن الأصل اللاتيني لكلمة الإدارة (Administration) وهي تعني (الخدمة) على أساس أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين، أو يصل عن طريق الإدارة إلى أداء خدمة ما.

إن مفهوم الإدارة ورد في المراجع العربية والأجنبية بطرق وصياغات مختلفة، ستورد الباحثة بعضاً منها لهدف تسليط الضوء على تعريف الإدارة.

- عرفها ستانلي فانس (Stanly Vance) بأنها: "عملية اتخاذ القرار والرقابة على الأنشطة الإنسانية من أجل تحقيق أهداف محددة".

- كونتز واودينال ((Kuntz and Ordinal بأنها: "وظيفة تنفيذ الأشياء عن طريق الآخرين". (عبد الغفار، 2013، ص 14، علي، 2006، ص 20)

أما علي (2006) فقد عرفها بأنها عملية منظمة هادفة تسعى إلى استخدام أفضل الطرق والأساليب في استثمار الموارد المادية والبشرية لبلوغ الأهداف بأقل التكاليف والجهد من خلال التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة.

3.2 مفهوم الإدارة التربوية

- وهي: تنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المقدرة في اتخاذ القرارات (علي، 2006).

- وعرفها الحربي بأنها العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقا لمنطلقات الفكرية ومتغيراته السياسية والاقتصادية والاجتماعية سعيا لتحقيق أهداف المجتمع من التعليم (عبد الغفار، 2013).

4.2 مفهوم الإدارة التعليمية

عرف ربيع (2006) الإدارة التعليمية: بأنها الإدارة العامة لشؤون التعليم بمختلف قطاعاته وممارست الإدارة بأسلوب يتفق مع احتياجات المجتمع والفكر والثقافة التربوية السائدة فيه.

أما عبد الغفار (2013) فقد عرفها بأنها الإدارة التي تعمل على تحقيق الأغراض التربوية، ويقوم عليها إداريين في المستويات العليا وهي مجموع عمليات (التخطيط والتنظيم والتوجيه والضبط والتنفيذ والتقييم) للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة. وفي هذه الورقة البحثية تستخدم الباحثة مصطلح الإدارة التربوية ليشمل كل العمليات الإدارية سواء على المستوى الوزاري أو المحلي أو المدرسي، وذلك لشموليته ولتضمنه للجوانب التربوية والتعليمية.

5.2 مفهوم الإدارة المدرسية

كما ورد في كتاب الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة (عبد الغفار، 2013):

- عرفها دياب (2001): جملة العناصر والعمليات من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة ورقابة التي يقوم بها جهاز الإدارة المدرسية وعلى رأسها المدير، بغرض تحقيق أهداف المنظمة مع مراعاة الجانب الإنساني.
- عرفها شاكر (2008): الجهة المسؤولة فنيا وإداريا عن تحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية للدولة، وبهذا يتوقف على نجاح الإدارة المدرسية تحقيق القيمة الحقيقية للتربية والتعليم.
- العمارة (2002): حصيلة العمليات التي تتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد.

6.2 تطور النظرية في مجال الإدارة التربوية (منصور، 2004)

1.6.2 المدرسة الكلاسيكية: Classical school

قد ظهر العديد من النظريات الإدارية تحت ظل هذه المدرسة الكلاسيكية وأهمها:

1. نظرية الإدارة العلمية The scientific management :

إن هذه النظرية قد نشأت على يد مهندس صناعي أمريكي هو فريدريك تايلور (1856، 1915 Taylor) والذي كان معنياً بزيادة الإنتاج، ولذا قام بدراسة كل ما من شأنه زيادته، فدرس عوامل الوقت والحركة وأساليب الحفز وغيره، ولذا عرفت نظريته بنظرية الرجل الآلة The Man machine Theory ولعل أهم مبادئ الإدارة العلمية هي ما يلي:

- 1- تحديد المهمة (task) اللازم تأديتها بإتقان.
 - 2- تحديد متطلبات العمل وشروطه، والمدة الزمنية اللازمة لتحقيقه.
 - 3- ربط الأجر والمكافأة بمقدار نجاح العامل بإنجاز العمل.
 - 4- العمل بأسلوب علمي في حل المشكلات.
 - 5- تقسيم العمل (Division of work) بين المديرين والأفراد، بحيث يقع على عاتق الإدارة التخطيط، والأفراد التنفيذ.
 - 6- الوصول إلى الكفاية الإنتاجية من خلال إنجاز المهام بأقل التكاليف بالوقت والجهد.
 - 7- الإعتماد على الأنظمة والتعليمات للوصول إلى الدقة في تأدية العمل على أفضل ما يمكن .
- ومن خلال استعراض مبادئ الحركة العلمية يتضح أنها آمنت بأحكام التنظيم الإداري، والمركزية وتحديد الواجبات بشكل دقيق، وفصل التخطيط عن التنفيذ، والاهتمام بالحوافز المادية وإغفال الجوانب المعنوية.

2. نظرية التقسيمات الإدارية

لقد عرف فايول (Fayol, 1925) صاحب هذه النظرية عرف الإدارة على أنها عمل يتضمن التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والرقابة والتنسيق، وقد عبر عن نظريته من خلال أربعة عشر مبدأ إدارياً هي على النحو الآتي:

- 1- تقسيم العمل (Division of work): حيث آمن بأن تقسيم العمل بين العاملين على أساس التخصص، والخبرة، والاهتمام يؤدي إلى المزيد من الإنتاجية .
- 2- السلطة والمسؤولية (Authority and responsibility): إن السلطة هي الحق في إعطاء الأوامر إما المسؤولية فهي تقبل ما يترتب على استعمال هذا الحق، ومن المعروف إن

السلطة تفوض، ولكن المسؤولية لا تفوض بمعنى، أن صاحب السلطة حتى لو فوضها فإنه لا يستطيع التخلي عن مسؤوليته.

3- النظام (Discipline): حيث آمن فأبول بأن أفضل السبل للمحافظة على النظام هو وجود مشرفين في كل المستويات وتوافر اتفاقيات واضحة وعادلة حيث أمكن، وتطبيق العقوبات اللازمة.

4- وحدة القيادة (Unity of Command): بمعنى أن يتلقى الرؤوسون التعليمات والأوامر من رئيس واحد.

5- وحدة التوجيه (Unity of Direction): والمقصود هنا، أن يكون هناك رئيس واحد، وأيضا خطة واحدة لمختلف الأنشطة من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف.

6- إخضاع المصلحة الشخصية للمصلحة العليا Subordination individual (interest to general interest): وذلك بمعنى أن تكون المصلحة العامة مقدمة على المصلحة الشخصية، مع أن كل منظمة يجب، أن تسعى إلى التوفيق بين مصالح الأفراد العاملين ومصلحة المنظمة.

7- المكافأة (Remuneration of personal): أي أن تكون المكافآت عادلة بحيث يتم توزيعها حسب الأهمية.

8- المركزية (Centralization): مع ضرورة ملاحظة أن المركزية واللامركزية هي مسألة نسبية، ويتوقف الأمر على طبيعة المنظمة والمواقف.

9- التسلسل الهرمي (Scalar chain): أي أن تكون الترتيب التنظيمي هرمي من أعلى سلطة إلى أدنى سلطة.

10- الترتيب (Order): فلكي تستقيم الحياة في المنظمة يجب أن يكون لكل فرد موقع محدد ومن الضرورة بمكان أن يلتزم به.

11- المساواة (Equity): بمعنى أن تكون المعاملة لجميع العاملين في المنظمة بمساواة وبموضوعية.

12- استقرار العاملين (Stability of tenure of personnel): بمعنى أن الفرد يجب أن يأخذ الوقت اللازم للتكيف مع العمل.

13- المبادأة (Imitative): بمعنى المبادرة ووضع الافتراضات والأفكار الحديثة والجيدة.

14- العمل الجماعي (Esprit decors): أي تشجيع عمل الفريق (Team Work) حيث أن العمل الجماعي ومدى التوافق بين العاملين في المنظمة هو قوة لها.

2. 6.2 المدرسة السلوكية Behavioral school (منصور، 2004) :

لقد ولدت المدرسة السلوكية كردة فعل على المدرسة الكلاسيكية، فقد غالت المدرسة الكلاسيكية في التركيز على الإنتاج مهمة الجانب الإنساني و حيث أن لكل فعل رد فعل مساوي له في القوة و معاكس له في الاتجاه , فقد جاءت المدرسة السلوكية مركزة على البعد الإنساني (Consideration) في مقابل تركيز المدرسة الكلاسيكية بكل تجلياتها على الإنتاج (Production)، و قد ظهرت أولى حركات هذه المدرسة في الواقع على إثر تجارب و دراسات التون مايو (Mayo , 1942-1932) و زملائه (1927-1932) و على أفكار ماري باركر فوليت (Follet) تحت اسم حركة العلاقات الإنسانية .

ويمكن تلخيص أهم مبادئها (Human relations movement) على النحو الآتي

(منصور، 2004):

1- أهمية مراعاة الروح المعنوية والخلفية الاجتماعية للعامل، حيث إن القدرة الجسمية ليست هي المحدد الوحيد لمقدار الإنتاج .

2- التركيز على أهمية التنظيمات غير الرسمية (Informal) وليست على الرسمية (Formal) فقط، وذلك لما للتنظيمات غير الرسمية من أهمية في تحقيق أهداف المنظمة.

3- الإهتمام بالقيادة الإدارية حيث لما لها من تأثير على سلوك الجماعة، وعليه فقد أكدت حركة العلاقات الإنسانية على أهمية إتباع الأسلوب الديمقراطي في الإدارة.

4- الوعي بأن العمال يواجهون سياسات الإدارة كجماعات وليست كأفراد فقط.

ولعل من الأهمية بمكان أن نشير إلى الدور الهام الذي قامت به ماري باركر فوليت في

إطار حركة العلاقات الإنسانية حيث أوضحت أربعة قوانين هامة هي (منصور، 2004) :

1- قانون التعارض والتكامل

المقصود هنا يمكن التعامل " بحل وسط " في حال أي تعارض ينشأ بين المصالح الشخصية ومصالح المنظمة بحيث يلبي حاجات كليهما (العامل والمنظمة) وهذا ما نسميه بالتكامل.

2- قانون الموقف

بمعنى أن تستمد التوجيهات حسب الموقف، وليس حسب قناعات الرئيس فقط، فالموقف هو المتغير الرئيس.

3- قانون القوة والسلطة

وهذا القانون يركز على عدم الخلط بين السلطة المستمدة من سلطة المكتب والقوة المستمدة من الخصائص الشخصية للقائد، فلا بد من عدم الفصل بين المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية.

4- قانون المسؤولية الم جمعة

لأن المسؤولية تشمل الكل لأنها كلية.

5- التخطيط كنوع من التنسيق

وهذا القانون يشير إلى أهمية وجود تنسيق بين جميع المستويات الإدارية

أهم النظريات السلوكية:

1- حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة Human Relation Movement

تعتبر الدراسة التي أشرف عليها التون مايو Elton Mayo (بين عام 1927 و عام 1932)، المعروفة بدراسة هوثورن، بداية الحركة الإنسانية في الإدارة خلال القرن العشرين، حيث بينت الدراسة أن هناك ترابط بين السلوك والعواطف، وأن الجماعة لهم الأثر على سلوكيات الفرد، وأن أسس مخرجات الفرد تعتمد على معايير الجماعة، لقد بينت هذه النتائج أهمية العامل الإنساني في تشغيل النظم وفي تحقيق أهدافها (الطويل، 1998).

ومع أن العلاقات الإنسانية قد وضعت الحد الكبير لما كان يعاني منه المرؤوسين من سوء معاملة وتسلط وإهمال لمشاعرهم، واعتبارهم كأنهم آلة، إلا أن حركة العلاقات الإنسانية قد واجهت نقدا شديدا، إذ اعتبرت من وجهة نظر أخرى وسيلة لاستغلال الموظفين بالإضافة إلى التعامل مع المرؤوسين بشيء من الاستغلال على حساب الإنتاج (نشوان، 1991).

2- تنمية التنظيمات Organized Development

وتعتبر امتداد حقيقي لحركة العلاقات الإنسانية، وأبحاث مايو وزملائه، حيث ركز أنصار هذا الاتجاه – ومعظمهم من علماء النفس والاجتماع والمتخصصين في العلوم السلوكية – على ضرورة دراسة السلوك الإنساني الفردي والجمعي، وفهمه كأساس لتطوير العمل الإداري وتحسينه، من أجل تحقيق الأهداف المحددة، كما اهتموا بدراسة احتياجات العاملين، ودوافعهم لضمان استجابتهم لإحتياجات العمل بطريقة أفضل. وتتلخص نظرتهم بأن الإنسان كائن عاطفي، أو مجموعة من المشاعر والغرائز والانفعالات التي تؤخذ بعين الاعتبار، وأهمية إشباعها من أجل أن ينجح ويحقق أهدافه (عابدين، 2001).

وينتقد زويل وقریوتی (1989) رؤية أنصار هذا الاتجاه أن احتياجات الإنسان يمكن أن تحقق في التنظيمات الحديثة، الأمر الذي أدى إلى الخلط بين الإنسان ككائن معقد له احتياجات عديدة، وبين كونه موظفا يؤدي دورا وظيفيا من أجل إشباع حاجاته الاقتصادية، إذ يعتبر مناصري هذا الاتجاه أن تنمية التنظيمات حاجة تحقيق الذات مثلا كأنها هدفا للتنظيمات الرسمية، متناسين أن التنظيمات هي في حقيقتها كيانات اصطناعية تتطلبها ظروف الحياة الشائكة، وأن الإنسان مجرد وسيلة إنتاج، وأنه من غير العدل أن نزعّم بأن التنظيمات تفهم كل فرد واحتياجاته، لأن في ذلك اعتداء على كرامة الفرد وكيونته، وتجاهلا لحقه، حيث يذیب شخصيته في قوانين العمل وتعقيدات التنظيمات ولوائحها (عابدين، 2001).

ومن أهم النظريات التي تدرج تحت هذا الاتجاه

1- نظرية (س، ص) McGregor X,Y Theory:

والتي قدمها (دوغلاس ماكروجر) عام 1960 في كتابه المشهور "الجانب الإنساني لمنظمة"، والتي تعتبر بداية الانطلاق في دراسة المدخل السلوكي الحديث للإدارة، وهي تتضمن نظريتين حول مفهوم الإنسان، الأولى نظرية س (X) والأخرى نظرية ص (Y). تفترض نظرية (X) أن الإنسان العادي يكره العمل بطبيعته، ويحاول تجنبه قدر الإمكان، ولهذا يجب إجباره على العمل، ولتحقيق ذلك يجب استخدام أسلوب التعزيز بالإثابة من خلال الحوافز المادية، وإلى جانبها العقاب، كما أن الإنسان العادي يجب أن يقاد وليس عليه أن يتحمل المسؤولية، بالتالي تكون درجة طموحه قليلة، ويهمه قبل كل شيء الأمان والاستقرار في عمله، والإدارة الضعيفة هي التي توفر الفرص لإشباع حاجات الأفراد دون ربطها بتحسين وتطوير الأداء، ومن ناحية مقابلة، تفترض نظرية (Y) أن الإنسان العادي يحب العمل لأن فطرته تحتم عليه حب العمل، كما يحب اللعب، فإن الإنسان الطبيعي لا يتهرب من المسؤولية بل يسعى إليها، كما تعتبر أن العقاب ليس وسيلة ناجحة لخلق الرغبة في العمل، إذ يجب الإعتماد على أسلوب الإقناع والمعاملة الحسنة، وإحداث نوع من الرقابة الذاتية والشعور بالمسؤولية لدى الفرد، كما يجب الإعتماد على أسلوب التحفيز المادي والمعنوي معا، وعندما لا يقدم الفرد كل ما لديه من طاقات وإمكانات، فاللوم يقع على رئيسه وعلى المنظمة اللذين لم يعرفا استغلال هذه الطاقات، كما تعتبر النظرية أن مشاركة المرؤوسين لرؤسائهم في اتخاذ القرارات وإعطائهم قدرا من الحرية في العمل، سيؤدي إلى شعور الفرد بالانتماء للمنظمة ومن ثم الولاء لها (حريم، 1997).

إن نظرة نظرية (X) السلبية للعاملين أدت إلى انتاج سياسة فيها صرامة وقسوة، لكنها غير منصفة للعاملين، تتلخص باتباع الشدة معهم، وعدم الإعتماد على دافعيتهم، أو السعي إلى إرضائهم ، في حين قادت نظرية (Y) إلى ظهور أشكال إدارية اهتمت بالعاملين كالإدارة بالأهداف، ونظرية (ما سلو) للحاجات (عابدين، 2001).

2- نظرية ما سلو للحاجات Maslow Needs Theory

تعد نظرية ما سلو من أشهر النظريات الدافعية وأكثرها قبولاً في تفسير السلوك الإنساني، وقد افترض ما سلو أن حاجات الفرد يمكن أن يتم ترتيبها بشكل تصاعدي على شكل هرم، كما افترض أن الحاجات المشبعة لا تؤثر على سلوك الفرد، أما الحاجات غير المشبعة، فهي التي تؤثر على السلوك، وقد صنف هذه الحاجات في فئات: الحاجات الفسيولوجية مثل الطعام والشراب والهواء والجنس، حاجات الأمن والسلامة، الحاجات الاجتماعية، حاجات التقدير، حاجات تقدير الذات (بطاح والطعاني، 2015).

3- نظرية الشبكة الإدارية Administrative Grid Theory

والتي طورها روبرت بليك وجين مؤتون (Blake & Mouton) عام 1969، وهي نظرية شهيرة في الإدارة والقيادة، هذه النظرية تهتم بزيادة الإنتاج من خلال تطوير وتحسين أجواء التنظيم وخصوصاً نمط الاتصال والتخطيط، حيث إن التنظيمات الإدارية كثيراً ما تفشل بسبب نمط الإشراف السيء الذي يغفل عن الدوافع الإنسانية، وبسبب غياب استراتيجية العمل. وتحدد الشبكة الإدارية خمسة أنماط للإشراف، أفضلها النمط المسمى (9.9) حيث يركز فيه المدير على الإنتاج وحاجات العاملين معاً، ويتم إنجاز العمل من قبل أناس ملتزمين ومتضامنين ولديهم ارتباط بالمنظمة وأغراضها مما يؤدي إلى خلق علاقات الاحترام والثقة، وأقلها كفاءة، النمط المعروف (1.1) حيث يكون التركيز عليهما منخفضاً، ومن أجل الحفاظ على العضوية في المنظمة يتم بذل جهد محدود لإنجاز العمل (عابدين، 2001).

3.6.2 المدرسة الحديثة

تضم المدرسة الحديثة مجموعة من النظريات أهمها: نظرية النظم Systems Theory (التي ظهرت في الستينيات، ونظرية الاحتمال أو النظرية الموقفة Contingency Theory) (or Situational Theory) التي برزت في السبعينيات، ونظرية "ز" (Z Theory) التي طرحت في الثمانينات من القرن العشرين (بطاح والطعاني، 2015)

1- نظرية النظم (Systems Theory)

تعزى هذه النظرية إلى العالم البيولوجي فون بيرت انفي Von Bertalanffy وهي تقوم على فكرة أساسية هي النظام، الذي يمكن تعريفه بأنه تفاعل بين مجموعة من العناصر تكون متداخلة فيما بينها من أجل تحقيق أهداف معينة، وأن النظام يتكون من نظم فرعية، تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق الأهداف الموضوعية، وانطلاقاً من هذا الفهم فإن المنظمة هي نظام مفتوح، تتفاعل فيها مصادرها المادية والبشرية داخلياً، وتتفاعل أيضاً مع البيئة الخارجية لها من أجل الإستجابة لما تتطلبه هذه البيئة على أساس أنه من منظمة يتم تأسيسها لأغراض عدة (بطاح والطعاني، 2015، منصور، 2004).

2- نظرية الاحتمال أو النظرية الموقفية Contingency or Situational Theory

صاحب هذه النظرية هو العالم فيدل (Fiedler) الذي يرى أنه ليست هناك نظرية إدارية محددة يمكن تطبيقها باستمرار في مختلف المواقف، بل لابد من انتقاء نظريات محددة بما يتلاءم مع ظروف التنظيم، حيث أن أي منها لا يملك كل الإجابات المطلوبة لظروف التنظيمات . و ترى هذه النظرية أن للمتغيرات البيئية و التقنية، والقيم الاجتماعية و السياسية، و الخصائص الشخصية للرئيس والمرؤوسين أثراً على طبيعة هذا التنظيم الإداري و أسلوب العمل و الإدارة المتبعين في المؤسسة، و بالتالي ليس هناك منهج إداري مثالي يصلح لمختلف التنظيمات، و إنما يختار التنظيم المنهج الذي يتلاءم مع طبيعته، و عليه فإن نجاح نهج إداري ما يتوقف على مدى ارتباطه و ملاءمته للموقف الذي يتم استخدامه فيه (عابدين، 2001) .
وتلتقي معظم النماذج الاحتمالية على ما يلي (الطويل، 1998):

- 1- لا تقبل وجود مبادئ عامة وشاملة للإدارة.
- 2- تقوم على أساس مهارة تحليل وتفسير للمواقف للتعرف على أفضل الحلول الملائمة .
- 3- مفيدة في تطبيق الكثير من المهام الإدارية، وخاصة تلك التي تتصف بتركز المحتويات السلوكية.
- 4- تؤكد على أهمية العلاقة بين تنظيم العمليات الداخلية لنظم النظام الفرعية وما تتطلبه البيئة الخارجية.
- 5- الأسلوب الاحتمالي ليس اعتباطياً بل يخضع لمعايير وأسس، ويمكن اعتباره أسلوباً محافظاً لأنه يتعامل مع المواقف بكل ما تحمله من قيم متأصلة.
- 6- الأسلوب الاحتمالي من المفروض أن يساعد الإداريين على تحقيق العقلانية اللازمة، والكفاية والنمو في إدارة النظم والية التعامل معها.

3- الإدارة بالأهداف (Management By Objectives)

وقد ظهر هذا المصطلح بشكل واضح عام 1954 عندما نشر بيتر دوريك (Biter Drucker) كتابه بعنوان ممارسة الإدارة إلا أن جورج اديون (George (Dione يعد رائد الإدارة الحديثة حيث عرض عام 1965 نظام الإدارة بالأهداف عرضاً واضحاً، تبعه الكاتب الإنجليزي جون هامبل (joh Humble) في كتابه تحسين نتائج العمل Improving Business Results حيث يعرف دوريك الإدارة بالأهداف بأنها نوع من الإدارة تكون الأهداف هي منهجها في العمل الإداري، كما أنها في نفس الوقت أداة تقوم على أساس تحقيق الأهداف، والالتزام بالعمل، أنها تلك العملية التي يتكامل فيها الناس فيما بينهم داخل التنظيم فيكون هدفهم تحقيق أهداف المؤسسة وأغراضها، بينما يقول جورج اديون في الإدارة بالأهداف أن من يحدد أهداف المنظمة العامة الرئيس الأعلى والرؤساء العاملين فيها، ويحددون مسؤوليات كل فرد فيها ولكل وحدة إدارية وتستخدم هذه الأهداف كأسس مهمة في توجيه النشاط الإداري، وفي تقييم أداء الأفراد العاملين والوحدات المختلفة في التنظيم، أما جون هامبل فيعتبر أنها نظام يتسم بالمرونة والديناميكية، يوحد حاجات المؤسسة من أجل الوصول إلى أهدافها في الربح والنمو مع حاجات الإداري في المشاركة وتطوير نفسه (الدويك وزملاؤه، د. ت).

ويلخص نشوان (1991) مبادئ الإدارة التربوية كما يلي:

- 1- مبدأ المشاركة: إن تحديد أهداف المنظمة ستم من خلال ضرورة المشاركة بين الرئيس الإداري والمرؤوسين على نحو يساعد على تحديد الطرق المتعلقة بالتنفيذ ومن ثم الطرق المناسبة للتقويم.
- 2- الالتزام: أن المشاركة تساعد المنظمة على إيجاد نوع من الالتزام لدى جميع العاملين بإتجاه تحقيق الأهداف الموكلة إليهم، إذ يعتبرونها أهدافهم التي يلتزمون بتحقيقها .
- 3- تحمل المسؤولية: إن تحمل المسؤولية هي من نتائج المشاركة، فالمرؤوسون يوزعون الأدوار بينهم بحيث يتولى كل منهم أهدافاً محددة، ويكون كل منهم مسؤول عن تحقيق الأهداف التي أوكلت إليه.
- 4- رفع الروح المعنوية: ونتيجة مهمة للمشاركة هي قدرة أعضاء المنظمة على إثبات ذاتهم، بالإضافة إلى أنهم يكتسبون الشعور بأهمية ما يقومون به من عمل، وإن ما تم من أعمال هو نتيجة إخلاصهم، والشعور بإثبات الذات مهم للإداري لأنه يزيد من قدرته الإنتاجية في المنظمة.

5- **مبدأ تحديد الأهداف:** تقوم الإدارة بالأهداف أساساً على وضع أهداف المنظمة الإدارية على شكل النتائج المرجو تحقيقها، لذا يجب أن تكون الأهداف واضحة لدى جميع الإداريين الراغبين في تحقيقها خلال فترة زمنية معينة، وتمثل هذه العملية التغذية الراجعة التي يمكن أن تعدل الأهداف في ضوء الخطط .

4- نموذج نظرية " ز " Theory Z Model: (اندرواس وآخرون، 2012)

والذي طوره في أوائل الثمانينات الأمريكي وليم أوتي (William Ouchi) متأثراً بالتقدم الكبير الذي حققته اليابان في مجال الصناعة والتجارة في تلك الفترة، ويؤكد هذا النموذج على الاهتمامات الإنسانية للأفراد في النظم، و يعتبر كوهن و بيم (1982 Kuhn & Beam) أن الإدارة اليابانية تتسم بتقارب الطبيعية الثقافية في النظام، و الإحساس بالعائلية التي تشمل حياة العاملين المهنية والاجتماعية ودرجة عالية من التناغم و التقارب القائم على الثقة والمودة، والألفة والالتزام، والمشاركة الجماعية وروح الفريق الواحد، في إدارة النظام و صنع القرارات ، ويتوقع أوتي (1981, Out chi) أن تحصل تغيرات في ممارسة الإدارة في الغرب في عدد من الجوانب و هي : استخدام طويل الأجل، وجماعية صنع القرار، ومسؤولية الفرد، و أخيراً شمولية الاهتمام بالفرد، وذلك باتجاه تطبيق المبادئ التي تقوم عليها الإدارة اليابانية (الطويل، 1998) .

وبعد هذا التقديم لأهم النظريات الإدارية، يمكن القول أن الإدارة ليست مجرد إجراءات اعتيادية وروتينية، بل إنها التنظيمات التي تكفل ترجمة النظرية التي يتبنّاها المجتمع إلى أنظمة وأوجه نشاط تتخذ مساراً معيناً في الواقع، و بعبارة أخرى أن الإدارة هي عملية تحويل النظريات والفلسفات من إطارها النظري إلى الواقع التطبيقي الفعلي في صورة منظمة، و لكي يكون الواقع ضمن حدود التصور المرسوم، لابد من مراجعة العمليات الإدارية المتضمنة في هذا الواقع، و العمل على تقويمها وتعديلها بشكل مستمر وفق الفكرة أو النظرية التي تخدمها (العرفي و معلا، 1996).

7.2 نظريات الإدارة التربوية:

1- لقد بذلت جهوداً من قبل رجال الإدارة في أمريكا من أجل وضع نظرية الإدارة التربوية، متأثرين بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال "تايلر" و "فأجول" و "أرفيك" و "جيبليك" وغيرهم، ونظراً لتعدد تلك المحاولات يقول "هارولد كونت"، أستاذ الإدارة العليا بجامعة

كاليفورنيا الأمريكية، أنه في السعي نحو صياغة نظرية للإدارة ينبغي اعتبار العوامل التالية (مطاوع وحسن، 1996):

- 2- ينبغي أن تشمل النظرية قدرا من المعارف التي تجعلها قابلة للتطبيق الإداري.
- 3- يجب أن تكون النظرية مفيدة وتحسن في طرائق التطبيق، آخذة بعين الاعتبار آراء الممارسين.
- 4- لا ينبغي أن تضع النظرية بسبب التعقيدات اللغوية.
- 5- ينبغي أن تعطي النظرية توجيهات للباحثين تقودهم نحو الكفاية.
- 6- ينبغي تعريف النظرية بما تتضمنه من معارف، ما هي إلا جزء من عالم المعرفة الواسع.

وفيما يلي بعض المحاولات لإيجاد نظرية للإدارة التربوية:

1- نظرية الإدارة كعملية اجتماعية Educational Administration as a Social Force:

إن من أوائل المنظرين الذين طبقوا مفاهيم النظم على الإدارة التربوية هما جيتزلز و جوبا (Getzels & Guba , 1957) و قد تأثرت كتابتهما بما كتبه بارسونز (1951 Parsons,) وتعتبر هذه النظرية النظام التربوي من الأنظمة الاجتماعية الحساسة والمهمة في أي مجتمع، لانه نظام ينشط في بيئة اجتماعية معينة، تتضمن مستوى حضاري يشتمل على أهم أفكارها و ثقافتها، و مصادرها الاقتصادية الخاصة، وكذلك نمط من أنماط صنع القرار، وهي أمور يفترض أن تكون ضمن مستوى إدراك النظام التربوي (الطويل، 1998) .

نموذج جيتزلز

و ينسب إلى جيتزلز (Getzels , 1968) و يتضمن نظرية علمية في الإدارة التربوية حيث نظر إليها باعتبارها عملية اجتماعية، حيث ينظر إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي يتضمن إطار نظام إجتماعي للعلاقات من اجل تحقيق الأهداف، و يرى أن النظام الاجتماعي للمؤسسة التعليمية يتكون من بعدين يؤثر كل منهما في الآخر، لابد أن ينظر إليه من خلال هذين البعدين (مطاوع و حسن، 1996).

نموذج جوبا

يرى جوبا (Guba) أنه يمكن النظر إلى علم الإدارة على أنه علم يختص بالسلوك البشري، وأن القيمة الحقيقية لنظرية الإدارة كعملية اجتماعية، تتمثل في توضيح واجب رجل الإدارة كوسيط بين مجموعتين من القوى التي توجه السلوك، لإحداث سلوك مفيد تنظيمياً، وتحقيق

الرضى النفسي وهي التنظيمية والشخصية، وبذلك ويرى جوبا أن رجل الإدارة يمارس قوة ديناميكية يمنحها له مصدران : المركز الذي يتقلده ويمثل القوة الرسمية، والمكانة الشخصية التي يتمتع بها وتمثل القوة غير الرسمية، وحيث أن القوة الرسمية توجد لدى كل المديرين لأن منبعها هو السلطات العليا، في حين أن القوة الشخصية لا توجد لدى كل المديرين، فإن من الواجب على رجل الإدارة أن يحظى بقوة التأثير، وهما المصدران الرئيسيان لقوة رجل الإدارة. ويرى جوبا أن التعارض في الدور يمثل قوة طرد سلبية تعمل ضد النظام، وتميل إلى زعزعته، ولكن يقابل ذلك قوة أخرى إيجابية تعمل على المحافظة على تكامل النظام، ومصدرها هو من الاتفاق على الهدف، ومن خلال السلوك والقيم التي تسود المنظمة (الطبيب، 1999).

نموذج بآرونز

يرى بآرونز (Parsons , 1958) أن أي تنظيم رسمي للهيكل الإداري إنما هو موجه نحو تحقيق أهدافاً محددة، هي في الواقع جزء من الإطار الاجتماعي العام، ويعتمدها المجتمع لتحقيق أهدافه العامة، وعلى هذا فهو ينظر إلى كل تنظيم إداري على في حد ذاته على أساس أنه جزء متفرع من المجتمع الكبير، وله أجهزته الخاصة بحل مشكلاته الأساسية، والتي حددها بآرونز في النقاط التالية (العرفج، 2023) :

- 1- انسجام النظام الإداري مع المطالب الحقيقية في البيئة الخارجية.
 - 2- تحديد الأهداف وتكييف كل السبل من أجل الوصول إلى تحقيق ذلك المطلوب.
 - 3- الوصول إلى التكامل في العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم.
 - 4- محافظة التنظيم على استمرار الدعم والحوافز وإطاره الثقافي.
- ومن جهة أخرى يرى بآرونز أن النظام التربوي شأنه شأن النظم الأخرى يمكن النظر إليه على أنه يشتمل على ثلاثة مستويات (الطبيب، 1999) :

- 1- **المستوى الفني:** ويعنى بممارسة مهام النظم الأكاديمية وأيضاً الفنية مثل التدريس والتوجيه والمناهج وكذلك الموظفين الفنيين الذين يدعمون تطبيق أبعاد المستوى الفني.
- 2- **المستوى الإداري:** ويهتم بتنسيق الأداء وضمان توافر المصادر المطلوبة لمتطلبات تشغيل المستوى الفني، ويضم هذا المستوى مختلف مستويات الإدارة التربوية العليا والوسطى والإجرائية.
- 3- **المستوى المؤسسي:** الذي يهتم بربط ومراعاة النظام لبيئته، وهذا المستوى يضم العديد من المجالس واللجان التي تهدف إلى تحقيق ربط النظام ببيئته.

وعلى من يشغلون أدوار في هذه المستويات الثلاثة في النظام التربوي أن يدركوا أنهم يمارسون أدواراً في أنظمة فرعية ضمن نظام متكامل يعيش مع أنظمة اجتماعية أخرى ملازمة له، وذلك نظام اجتماعي أكبر (الطويل، 1998)، وبين بآرونز أن العلاقة بين هذه المؤسسات الثلاثة ليست تسلطية، وإنما هي علاقة تبادلية، مما يشير إلى وجود انفصال في التسلسل الهرمي للسلطة والمسؤولية بين هذه المستويات، وبالتالي من الصعوبة على المدير أو الرئيس أن يتابع عمل المروؤوس إلا في المستوى الواحد وذلك للاختلاف الكبير بين المستويات (الطبيب، 1999).

2- نظرية الإدارة كعملية اتخاذ القرار Decision Making Process

يعتبر القرار أساس العملية الإدارية والمحور الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم الإداري، لذا فقد نظر هيربرت سيمون (H. Simon) إلى الإدارة باعتبارها عملية اتخاذ قرار، و طور جريف (Griffiths, 1964) هذه النظرية، وعدل مفهوم "سيمون" نحو العملية الإدارية بوضع مجموعة من الفروض القابلة للاختبار في مجال الإدارة التربوية، وهي (منصور، 2004) :

أ- فروض رئيسية تتمثل في:

- 1- يتحدد بناء منظمة ما حسب طبيعة عملية اتخاذ القرار فيها.
- 2- كلما اتسعت المنظمات الرسمية وغير الرسمية اقتربت المنظمة ككل من أعلى مستويات الإنجاز.
- 3- إذا اقتصر سلوك رجل الإدارة على اتخاذ قرارات فإن سلوكه يكون أكثر تقبلاً من مروؤوسيه.
- 4- إذا اعتقد رجل الإدارة نفسه كضابط لعملية اتخاذ القرار، لا كصانع له في المنظمة فإن ذلك سيؤدي إلى قرارات تكون أكثر فاعلية.

ب- فروض فرعية منها:

- 1- تتناسب فعالية الرئيس المنفذ عكسياً مع عدد القرارات التي يتخذها شخصياً فيما يتعلق بالمنظمة.
- 2- تتصل الفروق في البناء التنظيمي في المؤسسات العسكرية والصناعية وإدارة الأعمال تعود إلى الفروق في عمليات اتخاذ القرارات أكثر مما تتصل بالمفاهيم المعتادة عن المنشآت الخاصة.

ويرى جريف أن تركيب النظام الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، وعند تطبيق هذا على الإدارة التربوية نجد أن المديرين المعلمين يقومون بحكم وظائفهم باتخاذ قرارات عديدة ذات أثر على العملية التربوية ، وينبغي التمييز بين هذه القرارات، فبعضها له علاقة بالمادة أو المحتوى، و المتمثل ببناء وتنظيم المناهج والبرامج التعليمية، و مدى تحقيق هذه البرامج والمشروعات للأغراض المبتغاه من التربية و بعضها الآخر له علاقة بالطريقة، والمتمثل في كيفية اختيار الطريقة التي تسمح لوضعي المناهج باشتراك غيرهم في اتخاذ القرار .

وهناك عوامل تؤثر على نوع القرار المتخذ منها: الأساس الذي يقوم عليه القرار الجيد، والوسط المحيط باتخاذ القرار، والنواحي السيكلوجية لمتخذ القرار، وتوقيت القرار، والطريقة التي يتم توصيل القرار بها، وأهمية دور المعلمين في اتخاذ القرار، وقد أثبتت الدراسات التي عملت على عدد كبير من الأنظمة التعليمية في أمريكا ان المدرسين الذين يشتركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسة والخطط التعليمية هم أكثر تحمساً من غيرهم. وهكذا يمكن النظر إلى الإدارة على أنها عملية اتخاذ قرارات تحكم سلوكيات الأفراد في استخدامهم العناصر المادية والبشرية لتحقيق أهداف محدودة على أكمل وجه (مطاوع وحسن، 1996):

3- نظرية الإدارة كوظائف ومكونات: هناك عدد من النظريات التي تندرج تحت إطار النظريات الإدارية التربوية التي اهتمت بالإدارة كوظائف ومكونات وأهمها:

- **نظرية سيرز "Sears"** : يعتبر سيرز من أوائل الذين درسوا الإدارة التربوية دراسة عميقة و نشر كتابه طبيعة العملية الإدارية The Nature of the Administrative Process عام 1950 والاساس الذي تقوم عليه هو أن طبيعة الإدارة مستمدة من طبيعة الوظائف والإجراءات التي تقوم بها، وقد تأثر سيرز في تفكيره بمن سبقوه من العاملين في إدارة الحكومة وإدارة الأعمال مثل "تايلر" و "فأجول" و "جوليك" و "أرويك"، بل إنه استخدم نفس مسميات تصنيف "فأجول" في تقسيم وظائف الإدارة باستثناء "التوجيه" Direction الذي يسميه "فايول" "الأمر" Command و لعل أهم ما أسهم به سيرز هو محاولة ربط بما تعلمه من هؤلاء المفكرين و بين معرفته لميدان التربية والتعليم ومحاولة تطبيق وممارسة مبادئ الإدارة في المجالات الأخرى على الإدارة التربوية (مطاوع وحسن، 1996).

- **نظرية الأبعاد الثلاثة:** وهي تعتبر من الجهود المبكرة في ميدان النظرية الإدارية، وقد طرحت النظرية من خلال أعمال البرنامج التعاوني في الإدارة التربوية بالولايات

المتحدة الأمريكية Cooperative Program in Educational Administration (C.P.E.A) وتشرح هذه النظرية الظاهرة الإدارية على أساس تصنيف منظم، ولعل السؤال الذي تحاول أن تجيب عليه هذه النظرية هو: ما الاحتياجات التي يتطلبها المرء لتطوير وتنمية الإدارة التعليمية؟ والإجابة هي أنه من الضروري الاهتمام بأبعاد الوظيفة، ورجل الإدارة، والجو الاجتماعي، وهي العوامل التي تشكل نظرية الأبعاد الثلاثة (الطيب، 1999) :

1- **الوظيفة:** إن العوامل التي تحدد الوظيفة هي المحتوى والعملية والتتابع الزمني، فمحتوى الوظيفة في الإدارة التربوية يقوم على أربعة اتجاهات رئيسة وهي: تحسين الفرص التعليمية، وتوفير ، وتوفير وتطوير الأموال والتسهيلات الضرورية، و تطوير مستوى العاملين، والحفاظ على وجود علاقة فعالة مع المجتمع.

2- **رجل الإدارة:** ويمكن تصنيف جوانب رجل الإدارة في الآتي: طاقة الرجل الإدارة العقلية والعاطفية، وسلوكه من حيث دراسة المشكلة، وما يرتبط بها من جمع بيانات وتنبؤ ومراجعة، والتتابع الزمني بنفس الطريقة السابقة.

3- **الجو الاجتماعي :** ويتمثل بالعوامل الاجتماعية بما تحمل من ضغوط اجتماعية تكون سبباً في تحديد الوظيفة، و تؤثر على تفكير وسلوك رجل الإدارة، و لهذا البعد عدة جوانب، منها المحتوى والعملية والتتابع الزمني، فمن حيث المحتوى فإن تركيبة الجو الاجتماعي تتضمن الإمكانيات و الطاقات المادية و المعتقدات والقيم الاجتماعية، أما من حيث العملية فهي تتضمن الاستمرار والثبات والحدثة و الاختلاف والضغوط والتطور، وبالنسبة للتتابع الزمني، فهناك تقاليد الماضي البعيد و الماضي القريب و الحاضر، والمستقبل القريب والمستقبل البعيد، ويعتبر جريف هذه النظرية عبارة عن نموذج منطقي متماسك، فهي تقدم خطة يمكن بالإستناد عليها مناقشة السلوك الإنساني .

• **نظرية هالابين (Helping):** وقد طرحها العالم "هالابين" عام 1970، وتعتبر أن الإدارة سواء كانت في التربية أو في الصناعة أو الحكومة تتضمن أربع مكونات كحد أدنى وهي (مطامح وحسن، 1996) :

- 1- **العمل: Directory** وهو كيان التنظيم الإداري.
- 2- **المنظمة الرسمية: Formal Organization** وهي تتميز في المجتمعات الحديثة بتوصيفها الوظائف وتحديداتها، وتفويض المسؤوليات وإقامة نوع من التنظيم الهرمي للسلطة.
- 3- **مجموعة الأفراد العاملين Work Group** وهم الأفراد الذين تقع على عاتقهم أعمال محددة في المنظمة.
- 4- **القائد: The Leader** وهو المنوط به توجيه المنظمة لغرض تحقيق أهدافها .

• **نظرية الإدارة بالأهداف: (Management By Objectives)**

ومن النظريات التي طبقت في مجال الإدارة التربوية، نظرية الإدارة بالأهداف، وتقوم هذه النظرية على أساس تطوير العلاقات الإنسانية الإيجابية بين عناصر التنظيم الإداري كفيلة بإنجاز أهداف المؤسسة التربوية عن طريق الإقناع، وليس عن طريق القوة. (الفايز، 1993). وقد حاول عابدين (2001)، توظيف مبادئ هذه النظرية في مجال الإدارة التربوية، وذلك بوضع سبع خطوات تتلخص بالتالي:

- 1- **وضع الأهداف والاستراتيجيات العامة:** بحيث يتم تحديد الأهداف المباشرة والقصيرة المدى والمرحلية للمدرسة، مع مراعاة أن تتصف بالدقة والوضوح، والعقلانية، وأن تكون قابلة للقياس، ومشاركة جميع المرؤوسين في وضعها.
- 2- **دراسة الوضع البشري والمادي للمدرسة وتقويمه:** وذلك بإجراء دراسة شاملة للمدرسة داخلياً وخارجياً، للتعرف على الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة، وتقويمها للوقوف على إمكانية الاستفادة منها، وكذلك دراسة الاحتياجات اللازمة من الموارد البشرية والمادية .
- 3- **تجزئة الأهداف العامة والاستراتيجيات إلى أهداف فرعية:** وذلك بوضع أهداف محددة قريبة المدى تراعي حاجات المعلمين والمدرسة، وتوافقها مع الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة وقدرة المرؤوسين الجسمية والذهنية على تحقيقها.
- 4- **توزيع المهمات والصلاحيات على العاملين في المدرسة:** حيث يتم وضع النظم والإجراءات الكفيلة بتوزيع السلطة والمسؤوليات على المعلمين، وباستدراج مشاركتهم فيعرف كل منهم الهدف الذي عليه إنجازه، ودوره في تحقيقه.
- 5- **وضع برنامج للعمل والتنفيذ:** ويعني ذلك أن تتحدد الإجراءات الواجب اتباعها لضمان توفر الموارد المطلوبة، للقيام بالعمل والأنشطة المحددة، وذلك بشكل تشاركي، ثم البدء

بتنفيذ البرنامج، بحيث يلتزم كل فرد بالواجبات والمسؤوليات المحددة له، ويعمل على إنجازها ضمن الوقت المحدد.

6- **التقويم والتغذية الراجعة:** حيث يكون الاهتمام بقياس الإنجاز أكثر من قياس الجهد الذي بذل، ويكون التقويم تكوينياً بحيث يتعرف العاملون على ما يفعلونه، وكيف يفعلونه، ويحصلون على التغذية الراجعة، بما يمكنهم من تحليل النتائج وتقييمها وإعادة النظر في الأهداف والإجراءات والوسائل.

7- **القيام بالمكافآت والعقوبات بما يتناسب مع الإنجاز:** أي استخدام الحوافز والتي لها علاقة برغبة المرؤوسين بالإنجاز.

8.2 أنماط الإدارة التربوية

يوجد في العملية الإدارية أسلوبان من أساليب الإدارة يحددان درجة تفويض السلطة الممنوحة للمرؤوس في الهيكل التنظيمي.

1.8.2 المركزية الإدارية

هو ذلك النظام الذي تنحصر فيه الصلاحيات في القيادة الإدارية، والتي تمثل المستوى الإداري الأول، ويكون دور المرؤوسين مجرد تنفيذ ما تصدره القيادة الإدارية، ويقصد بها تجميع صلاحيات واتخاذ القرارات وتركيزها في يد شخص واحد في التنظيم بحيث يصبح هو المتصرف في جميع الأمور (حمدي، 2023).

- الإدارة التربوية المركزية

هو النمط الذي تكون فيه الإدارات متسلسلة بشكل هرمي بحيث تنقسم فيه إلى مستويات إدارية عديدة، ويتلقى كل مسؤول فيها من المستوى الأعلى ما يجب أن يسير عليه في السياسة التربوية، وتكون الوحدة الإدارية الأصغر وبقصد هنا الإدارة المدرسية في التزام مطلق لكل ما يصدر من تعليمات، وعرف عبد العليم والشريف (2010) الإدارة التربوية المركزية بالسيطرة المطلقة فيما يتعلق بصنع القرار والتوجيه الإداري، وانعدام أي نوع من المشاركة من قبل المستويات الأدنى في وضع الأهداف، ورسم الخطة المتعلقة بطبيعة العمل، ويقتصر دورهم على التنفيذ الحرفي للقرارات والتعليمات، وأوضح الأغبرين (2000) أن الإدارة التربوية المركزية تعني تركيز السلطة بيد المدير وعدم تفويضها إلى المستويات الإدارية الأدنى، فمدير المدرسة لا يفوض أي سلطات لوكيله ويحتفظ بجميع السلطات ويعزز روح البيروقراطية الإدارية، ولا يعمل على توفر روح الثقة والتعاون من قبل المرؤوسين، ينظر الناس إلى المدرسة نظرتهم إلى مؤسسة

تملكها الدولة ولا شأن لهم في وضع أهدافها وسياساتها والتخطيط للعمل بها، وهذا يؤدي إلى ضعف العلاقة بين المدرسة وبينتها (خليل ، 2014) .

2.8.2 اللامركزية الإدارية

هو ذلك النظام الذي يوجد فيه عدة أنظمة للحكومة محلية ومركزية، وكل مركز يمارس الوظائف المعهودة إليه ويتمتع باستقلاليته، وتكون الحكومات المحلية في ظل اللامركزية مستقلة إلا أنها تخضع للإشراف المركزي في مجال النشاط الذي تمارسه وفقا للتشريعات البرلمانية بإشراف الحكومة المركزية أو رقابتها على الحكومة اللامركزية، فهي عبارة عن نقل حق اتخاذ القرار للمستويات التنظيمية الأخرى (الأدنى) أو الفروع بموجب قواعد تشريعية، وهي انتشار صلاحية اتخاذ القرار في أكثر من جهة أو إدارة أو شخص، وتختلف اللامركزية عن التفويض في أن اللامركزية تتم بموجب قواعد تشريعية وليست منحة كما هو الحال في التفويض، كم أن المفوض يبقى مسؤولا عن نتائج الأعمال التي فوضها (اندرواس وآخرون، 2012) .

9.2 اللامركزية في الإدارة التربوية

تستند اللامركزية التربوية في إدارة التعليم على فلسفة إعادة توزيع صناعة واتخاذ القرارات التربوية لتجعله ضمن عمليات الإدارة داخل المدرسة، فالمعنيين بوضع السياسة التعليمية في الوقت الراهن اتجهوا نحو اللامركزية إيماناً منهم بأهمية تدخل المجتمع المحلي في إدارة التعليم على المستوى المدرسي، ليكون لأولياء الأمور والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي دور في إدارة العملية التعليمية على المستوى المدرسي، وبذلك تنتقل عملية صنع واتخاذ القرارات التربوية من الوزارات المركزية للتعليم إلى الحكومات والمجتمعات المحلية والمدارس، والتي تأخذ أشكال متعددة تتراوح من تفويض السلطة الإدارية للسلطات المحلية وإعطاء صلاحيات مالية (خليل، 2014) ،

ويعرف ما كفين وويل (McGinn&Welsh,1999) اللامركزية بأنها تعني نقل السلطة من المستوى أعلى إلى المستوى الأدنى، ويزيدان في التوضيح بأن هذا المستوى الأدنى يمكن أن يكون مستوى إداري آخر ضمن إطار وزارة التربية، وهذه العملية تدعى اللامركزية (deconcentrating).

ويحدد أسباب اللامركزية كالتالي (Mcginin&Welsh,1999) :

- 1- اللامركزية هي نتيجة لعملية ديمقراطية سياسية تزيد في فعالية الإدارة وتساعد في إيضاح اتجاهات المسؤولية (Accountability).
- 2- الرغبة لدى بعض الحكومات في تقليل قوة اتحاد المعلمين.
- 3- في عدد من الدول النامية فإن المحرك الأول للامركزية هو البحث عن مصادر جديدة، حيث أن اللامركزية تسمح بتحريك مصادر جديدة على المستوى المحلي، من خلال مشاركة مجتمعية لا يمكن الحصول عليها بطريقة أو بأخرى .

10.2 المتطلبات التنظيمية لعملية اللامركزية في الإدارة التربوية

ترى العرفج (2023) إن عملية لامركزية الإدارة التربوية تعطي مجالات متعددة بالإضافة إلى المجال التربوي، فهي تتوسع إلى الأنشطة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتعتمد على عدد من المحاور منها: البحث، والتخطيط والتنفيذ والتقييم، وتحديد أنماط المشاركة وغيرها، لذا ينبغي على الإداريين والتربويين المسؤولين عن عملية اللامركزية أن يتعاملوا مع احتياجات هذه العملية بحرص، لصياغة الأهداف الأساسية التي يتم في ضوءها بناء الخطة القابلة للتنفيذ، ومن هذه الأهداف:

- 1- القيام بإجراء جرد لجميع الاحتياجات القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل على جميع المستويات الثلاث على مستوى المركز (الوزارة) وعلى مستوى الأوساط (المديريات) وعلى المستوى المحلي (المدرسة).
- 2- العمل على تنسيق الأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية على المستويين الأوساط والمحلي، وبخاصة مواءمة القطاعين التربوي والاقتصادي ليكون التعليم منسجما مع سوق العمل.
- 3- تفعيل دور المجتمع المحلي بكافة أنشطته وأن يكون له دور في حل المشكلات التي تعترض العملية التعليمية عن طريق دراسة الواقع كما هو عليه ووضع الأهداف وآليات العمل من أجل تعريف السكان في المستوى الأوساط والمحلي بمسؤولياتهم تجاه التعليم ومسؤولية التعليم تجاه السكان.
- 4- ملاءمة النظام المدرسي مع بيئته وتفعيل دور المدرسة في الحياة الاجتماعية.
- 5- إعادة تنظيم ميزانية التعليم لتناسب مع نظام اللامركزية.

11.2 مفهوم الإدارة اللامركزية في النظام التربوي الفلسطيني

تقترح وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية (2000) مفهوماً يتوافق والواقع الفلسطيني حيث لوحظ أن هناك اختلافات في الأفكار والمفاهيم والاتجاهات في مفهوم اللامركزية ومتطلباتها التنظيمية والإدارية وطرق التحضير لها وإجراءات تنفيذها ومستوياتها، لذا تم وضع مفهوم أولي للامركزية يساعد على إظهار أكثر جوانبها أهمية ودون التعرض لوضع تعريف محدد لها : يقوم نظام اللامركزية في الإدارة التربوية على أساس وجود مصالح محلية مشتركة في حدود الوظيفة التربوية في تطوير العملية التعليمية يستلزم إدارتها وتنفيذها ذاتياً .

حيث يشتمل هذا المفهوم على أربعة عناصر مهمة لنظام اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية، وهي: الاعتراف بالاستقلال الذاتي لمديريات التربية والتعليم والوحدات التابعة لها، ووجود مصالح محلية في حدود الوظيفة الإدارية التربوية مرتبطة بشكل مباشر بالمجتمع بفعاليته المختلفة وتستدعي أن يسهم في القرارات التربوية، ووجود سلطة مركزية تمارس الرقابة على المديريات والوحدات التابعة لها والمدارة ذاتياً، والتنفيذ على أرض الواقع بشكل تدريجي للوظيفة الإدارية التربوية المنفذة ذاتياً بعد اختيارها، وأن هذا التعريف يشمل عناصر أخرى هي وجود مساحة جغرافية محددة يمارس عليها النظام اللامركزي، ووجود استقلال ذاتي متضمناً استقلالاً مالياً (وزارة التربية والتعليم العالي أ، 2000).

12.2 مزايا وعيوب النمط الإداري التربوي المركزي واللامركزي

أولاً: مزايا الإدارة التربوية المركزية

لخص كوهن (Cohen, 2021) مزايا الإدارة التربوية المركزية كالتالي:

- 1- تحقق وحدة في النظام التعليمي.
- 2- تعمل على التناسب بين نوعيات النظم التعليمية أو المدرسية أو المناهج وتخطيطها وتنفيذها.
- 3- تحقق مبدأ تكافؤ الفرص وذلك بتوفير المساواة والتوزيع العادل للفرص والمقدّرات.
- 4- تحقق اقتصاداً في النفقات التعليمية.
- 5- تكون علاقات قوية فيها ارتباط كبير لدى العاملين.
- 6- تعمل على توحيد مواصفات التعليم ومنح فرص متكافئة لجميع المدرسين والطلّبة.
- 7- تعمل على تجهيز المدارس وإعدادها والقيادة التربوية والإشراف عليها.
- 8- تحقق انضباط إداري وتحديد دقيق للمسؤولية.

ثانيا: عيوب الإدارة التربوية المركزية

لخص عبد العليم والشريف (2010) عيوب الإدارة التربوية المركزية:

- 1- تركز الإدارة على الثبات وتسعى للاهتمام بكم التعليم وليس جودته.
- 2- هناك طرق وإجراءات محددة لتحقيق الأهداف الإدارية، وهي طرق واحدة لكافة المدارس، ومن ثم يكون التركيز على التفتيش الخارجي للتأكد من اتباع الخطوات.
- 3- سلطة المدرسة في اتخاذ القرارات سلطة محدودة جداً، وعليها أن ترجع للسلطات الأعلى في كل كبيرة وصغيرة، ويترتب على ذلك ألا يتم حل المشكلات التي تواجهها المدارس، مما يؤدي إلى عدم فعالية الأداء .
- 4- تقوم المدارس بتنفيذ أهداف السياسة التعليمية بشكل سلبي، فدور المدرسة يقتصر على تلقي الأوامر بسلبية.
- 5- لا تكون هناك فرصة للمبادرة حيث يعتمد أعضاء المجتمع المدرسي بشكل كبير على السلطات العليا مما يقلل روح المبادرة لديهم، خاصة مع زيادة الإشراف الخارجي عليهم للرقابة على الجودة.
- 6- المسؤولية الواقعة على المدير غير واضحة والميزانية الخاصة بكل مدرسة محددة مسبقاً.

مزايا الإدارة التربوية اللامركزية

حدد عبد العليم والشريف (2010) مزايا الإدارة التربوية اللامركزية كالتالي:

- 1- ينظر للمدرسة على أساس أنها بيئة للتغير، ومن ثم هناك حاجة للإصلاحات والتغييرات المدرسية لكي تتكيف باستمرار مع بيئتها المتغيرة.
- 2- هناك طرق عديدة لتحقيق الأهداف، والتأكيد هنا على المرونة، وهذا يشجع المزيد من اللامركزية للسلطة بحيث تتاح للمدارس الفرصة للحركة، وتحديد إستراتيجيات عمل خاصة بها.
- 3- تعطى للمدارس السلطة لحل المشكلات التي تواجهها فور حدوثها.
- 4- طرق عديدة متوفرة لتحقيق أهداف المدرسة التعليمية وتحمل المدارس المسؤولية عن ذلك.
- 5- تشجيع الموارد البشرية على المبادرة، وإتاحة البيئة المناسبة لزيادة مشاركتهم وإطلاق طاقاتهم الكامنة.

وأوضح كذلك العجمي (2011) جملة أخرى من المزايا:

- 1- تخفيف العبء عن الإدارة المركزية (الوزارة) مع مراعاة الأسس العامة لسياسة الإدارة.

- 2- قوة في مواجهة الأزمات واستقلالية في إدارة شؤونها.
- 3- مرونة في تطبيق القوانين النازمة للعمل .
- 4- تفويض في اتخاذ القرارات التي تضمن سير العمل بشكل جيد وكذلك جودة التطبيق .
- 5- تعزيز صلة المدرسة بالمجتمع المحلي.

وأيضا هناك جملة أخرى من مزايا الإدارة التربوية اللامركزية

Etheridge, C. P. ، (McIntyre , G. J. T، R &Fessenden,1994)

:(et .al,1996)

- 1- منح السلطات المحلية وأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته دور أكبر في إثراء العملية التعليمية.
- 2- دعم المهارات الإدارية لكافة المشاركين حتى يحققوا التوازن بين المسؤوليات والسلطات.
- 3- المسؤولية الزائدة يصاحبها أعباء عمل زائدة والتزام من قبل كافة المشاركين وخصوصا أعضاء مجلس الإدارة .

لقد صاحب التطبيق الفعال لمبدأ اللامركزية في صناعة القرارات التربوية، الممارسة العملية للديموقراطية والإحساس ملكية المدرسة وتبادل الثقة والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية، ومن ثم المساءلة التعليمية، وحيال ذلك فقد رأى الان ولورانس odder .

(Allan, R &Lawrence, O.P. 1995) أن:

- 1- المشاركة الجماعية في صنع القرارات التربوية في كافة المعنيين بأمور التعليم داخل المدرسة يؤدي إلى الشعور بملكيتهم لهذه المدرسة، ومن ثم التعاون والقبول في تنفيذ هذه القرارات وبرضا تام.

- 2- إن تمركز السلطة على نطاق المدرسة يصاحبه تشجيع الابتكار والإبداع والاستجابة لاحتياجات تلاميذ المدرسة، وتنظيم البرامج الفعالة لهم.

مأخذ الإدارة التربوية اللامركزية

لخص كوهن (Cohen, 2021) مأخذ الإدارة التربوية اللامركزية كالتالي:

- 1- قد تكون مجالا لتراخي بعض العاملين في القيام بمهامهم مما يؤدي إلى ضعف الأداء والتأثير على المستوى التعليمي.
- 2- قد تكون سببا للإنعزالية عن بقية المجتمع مما يعمل على تصدعه.
- 3- لا تسمح بوجود القيادة في مختلف المجالات مما يؤثر سلبا على الكفايات بميدان العمل .

وأضاف العجمي (2011) على تلك المآخذ:

- 1- أن اللامركزية قد تكون غير ملائمة في بعض الظروف بل ويمكن أن تؤدي إلى تدني نمط الإدارة وقصوره دون تحقيق أهداف المؤسسة.
- 2- إن التحول إلى اللامركزية يقتضي تعزيز المشاركة والشفافية والمساءلة، حيث تخلق اللامركزية (غير الفاعلة) أو غير الملائمة من المعوقات والمشكلات أكثر مما تحل، لذا فإن التطبيق الفعال لمبدأ اللامركزية على صعيد المدرسة يتطلب الكثير من الآليات المدعمة لاتساع قاعدة المشاركة بجانب التفويض والمرونة.

أما غنيم (2005) فقد لخص جملة أخرى من تلك المآخذ:

- 1- قد تتوقف لقلة الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق، وقد لا يحسن استخدام هذه الاعتمادات أو لعدم كفاءة القوى البشرية.
- 2- قد تستغل لصالح فئة أو هيئة، أو سلطة محلية لسبب أو لآخر، قد تكون سبيلا للانعزالية عن العالم.
- 3- قد لا تسمح بتوافر القيادات التربوية التي تستطيع تحمل مسؤولياتها والقيام بمهامها، من تخطيط وإدارة، ورقابة، وهنا تكون لا مركزية مظهرية يحدث عنها تمزق في كفاءة العمل، نتيجة انتقال السلطة إلى وحدات إقليمية أو محلية بما يعهد اليها.
- 4- قد تؤدي المغالاة فيها إلى نتائج سيئة، خاصة إذا كانت معالجتها لأمر قبل توافر الظروف الملائمة، أو انعدام المراقبة، أو سوء المتابعة والإشراف أو تهاون المسؤولين، أو نقص الإمكانيات مما يكون له أثر على الناحيتين التعليمية والتربوية.
- 5- قد تتسبب في صراعات بين الأجهزة المختلفة.
- 6- قد تؤدي إلى زيادة الفوارق الاجتماعية بين المناطق المختلفة في الموارد، أو عدم تجانس النظم الإدارية لاختلاف اللوائح الصادرة منها عن اللوائح المركزية.

13.2 المفاهيم التي ترتبط باللامركزية

1- السلطة: Authority

يرتبط بمفهوم المركزية واللامركزية مسألة توزيع السلطات داخل الإدارة التربوية أو ما يعرف باسم تفويض السلطة، وهذا يستلزم التوزيع الأمثل للسلطة تفويضا يسير المبادرات الفردية،

ويؤدي إلى السرعة في اتخاذ القرارات، وهذه التحولات تستلزم إعداد الإداريين على مختلف مستوياتهم (العرفي ومعلا، 1996).

ويقصد بتفويض السلطة منح المدير لبعض صلاحياته، وتعرف السلطة في الإدارة بأنها "القدرة على اتخاذ قرارات تحكم سلوك الآخرين وتصرفاتهم، أو هي حق إصدار القرار" (إبراهيم، 2001، ص33)، وتكمن العلاقة بين اللامركزية والسلطة في أن اللامركزية كمفهوم شامل وعام هي نقل للسلطة، أو منح الصلاحية، من المستويات الحكومية المركزية (وزارة التربية والتعليم) إلى المستويات الحكومية المحلية الدنيا (مديريات التربية والتعليم وأدارتها، أو على مستوى المدرسة)، فكلما كان حجم ونوع السلطات أو الصلاحيات الممنوحة للإدارات والمدارس من إعطاء للأوامر وإصدار للقرارات، والتي تتعلق بتطبيق اللامركزية كبيراً، كلما كانت اللامركزية قوية وتحقق الأهداف المنشودة التي تطبق من أجلها.

2- المسؤولية: Responsibility

وتعرف المسؤولية على أنها التعهد والالتزام بواجبات ومهام محددة، ويلاحظ أن عدم أداء المهام والأعمال يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التي خطط العمل من أجلها، ومن ثم ارتبطت المسؤولية بتحقيق الأهداف (إبراهيم، 2001).

وإذا كانت السلطة إعطاء أوامر وإصدار القرارات، فإن المسؤولية هي أداء للعمل على أكمل وجه من خلال تعليمات الرئيس، وهناك مسؤولية تجاه الأفراد الآخرين، ومسؤولية تجاه الفرد نفسه.

3- التفويض: Delegation

ويشير التفويض إلى منح الحكومة المركزية قدر كبير من حقوق صنع السياسة التعليمية إلى المؤسسات المحلية، بالإضافة إلى أنه وفي ظل التفويض فإن الحكومة المركزية تحتفظ بالحق في إعادة جميع الحقوق التي منحت للمؤسسات في المستويات الأدنى في أي وقت، فاللامركزية والتفويض مصطلحان غير متماثلان فاللامركزية هي نتيجة تفويض السلطة، لذلك ليس هناك منافسة بينهما، حيث أن كلا منهما يكمل الآخر.

4- المحاسبية التعليمية: Educational Accountability

وتعرف المحاسبية التعليمية أيضاً بأنها إخضاع نظام المدرسة للمساءلة والمراقبة من قبل أصحاب المصلحة من التعليم (أولياء الأمور والمعلمين، أفراد المجتمع المحلي، وصناع القرار التعليمي على المستوى المدرسي) من أجل ضمان تحقيق جودة الأداء التعليمي والمهني للمؤسسات التعليمية واتخاذ القرارات الرشيدة (حسين، 2005).

وفي ظل اللامركزية ولتحقيق المحاسبية تتعدد أجهزة الرقابة والمتابعة والتقييم للارتقاء بالعملية التعليمية، وكما تتضمن اللامركزية السلطة والمسئولية فإن المحاسبية تعد أداة تحقق للوقوف على استخدام السلطات بالشكل الصحيح وعدم التجاوز وكذلك التعرف عن مدى القيام بالأعمال والمهام الموكلة لتحقيق الأهداف، كما أن اللامركزية توفر درجة مرتفعة من المحاسبية ذات شفافية عالية ليس فقط من قبل السلطات التعليمية، وإنما من قبل أعضاء المجتمع حتى يرتفع مستوى الأداء الإداري، ومستوى جودة المخرجات التعليمية.

5- صنع القرار: Making Decision

عملية صنع القرار واتخاذ القرارات عملية جماعية، فإن فعالية الجماعية ضرورة حتمية في نجاح فعالية وسهولة تطبيقه، كما أن جودة القرارات التي يتم اتخاذها في أي مؤسسة تعتبر المؤشر الحقيقي لمدى قيمة المساهمة التي يقدمها العاملين لتحقيق النجاح والفعالية للمؤسسة (حسين، 2005). وتوضح العلاقة بين اللامركزية وصنع القرار في عدد القرارات المتزايدة التي تتخذ في المستويات الإدارية الدنيا، واتخاذ القرار عند أكثر المستويات المرتبطة بالقضية موضوع القرار، والسماح للمستويات الإدارية الأدنى بالمؤسسة التعليمية باتخاذ قرارات توصف بأنها مهمة وغير روتينية، تعد مؤشرات تدل على الاتجاه نحو اللامركزية.

6- الحوكمة: Governance

وتعد الحوكمة والممارسات التعليمية الجيدة من العوامل الرئيسة التي تعزز جودة التعليم (Mason.2016). وتؤكد الحوكمة على أهمية الاستناد لقيم الديمقراطية وما يرتبط بها من أهمية إتاحة الفرصة للأفراد لممارسة دورهم ومشاركتهم في صنع الخطط التنموية وتنفيذها، كما تركز على عملية التفاعل بين الدولة والقطاع الخاص والمجتمع المدني، حيث يتيح التطبيق السليم للحكومة متسع من الحوار البناء بين أطراف المجتمع المختلفة (عبد الحكيم، 2012) ، إذ تكون الفرصة مواتية بشكل أكبر للحكومة في ظل اللامركزية كي تحقق أهدافها، حيث تحتاج اللامركزية إلى منح مزيد من السلطات والصلاحيات وتحتاج كذلك لمساءلة أو محاسبية مما يسهم في تحقيق الحوكمة، وتوفير إدارة رشيدة .

14.2 دواعي التوجه نحو تطبيق اللامركزية في التعليم:

1- الرغبة في تحسين التعليم، وزيادة جودته، عن طريق ربط تحسين التعليم بعملية صنع القرار واحتياجات المدرسة، مع التركيز على الثقافة المحلية وربط تحسين الأداء بالحوافز للعاملين

والموظفين، وجودة العملية التعليمية في دول مثل شيلي وبنجلادش والفلبين وإندونيسيا (غنيم، 2009).

2- تحقيق قدر من الاستقلالية في إدارة ومواكبة الاتجاه نحو التخصص، وترك حرية اختيار المدرسة لأولياء الأمور كما في كندا والسويد، وتتمتع مدارس السويد الآن بحرية اتخاذ القرار بشأن محتويات وساعات الدراسة وحجم الفصول.

3- الضغوط الدولية، المفروضة من الوكالات الدولية مثل الوكالة الدولية للتنمية الأمريكية USAID والهيئات الدولية مثل البنك الدولي The World Bank من جهة، مع تعظيم الاستفادة من المساعدات المقدمة من الجهات المانحة التي تروج لمفهوم اللامركزية في التعليم وذلك من الجهة الأخرى، ومثال ذلك دول المكسيك ونيكاراجوا والأرجنتين.

4- زيادة درجة المرونة والأبداع في النظام التعليمي لتمكين الطلاب من المنافسة في ظل العولمة، والاستجابة للتغيرات المتصاعدة، والمعبرة عن عدم الرضا، ومثال ذلك اليابان.

5- العمل على تحسين المسؤولية ومخرجات التعليم والمدرسة.

6- تقليل التفاوت وتحقيق الأنصاف بين المحافظات والمناطق التعليمية.

15.2 أهداف اللامركزية في التعليم: Objective of Decentralization:

اللامركزية في التعليم تشمل العديد من الأهداف ومن أهمها (أبوغريب، 2005) :

- 1- توفير فرص التعليم لكل الأطفال والتلاميذ (التعليم للجميع).
- 2- رفع مستوى جودة التعليم من خلال زيادة الكفاءة الإدارية، حيث أصبحت جودة التعليم من أهم أولويات وأهداف استراتيجيات التنمية.
- 3- تعظيم المشاركة المجتمعية وتحقيق الديمقراطية في إدارة العملية التعليمية من خلال توزيع السلطة، حيث تهدف إلى تحقيق ما يلي (الخطيب، 2009) :
- توسيع نطاق الديمقراطية في إدارة المؤسسات التعليمية لتحسين جودة القرار ومستوى الإنجاز.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم.
- تحقيق رقابة أفضل على النظام التعليمي من خلال المساءلة مقابل المسؤولية لمواجهة عدم الثقة في النظام التعليمي.

- تعظيم الاستفادة من كل الموارد المستخدمة في العملية التعليمية والإنفاق على التعليم ومواجهة العجز في الموارد المالية اللازمة لتمويل التعليم بما يكفل تحقيق الأهداف بأكبر كفاءة ممكنة.
- تحفيز كل من المدرسين والتلاميذ لتحسين جودة التعليم والتعلم وتحصيل المعرفة من خلال المشاركة الفعالة
- الشفافية في إتاحة المعلومات والبيانات بشكل كاف لكافة الأطراف المعنية بها.

16.2 أهمية اللامركزية في التعليم:

- توفر اللامركزية الخدمات العامة كالتعليم بصورة أفضل ويرجع ذلك لأسباب عديدة منها:
- 1- توافر المعلومات لدى الوحدات المحلية (المديريات والإدارات التعليمية) بصورة دقيقة، وأكثر من الحكومة المركزية (وزارة التربية والتعليم) بالعاصمة.
 - 2- في ظل اللامركزية يمكن تنفيذ عملية المراجعة والتقييم للعملية التعليمية بصورة أفضل وتكون السلطات التعليمية المحلية مسئولة بشكل مباشر عن النتائج.
 - 3- في اللامركزية تكون العلاقة مباشرة بين المسؤولين عن توفير الخدمة التعليمية وبين المجتمع المحلي المستفيد من هذه الخدمة، ومن ثم تكون الخدمة التعليمية ملائمة مع المجتمع المحلي ومناسبة له، ومشاركة الإباء والمجتمع المحلي في صنع القرارات يجعلها أكثر واقعية.
 - 4- تعتبر اللامركزية وسيلة لزيادة مشاركة المجتمع المحلي، حيث ينظر إلى المدرسة باعتبارها مملوكة من قبل المجتمع المحلي (Manhunt and Leslie, 2005).
 - 5- تسهم اللامركزية في زيادة الأنصاف والكفاءة في توزيع الأنفاق على جودة التعليم، وتوفير الموارد الكافية للمهام اللامركزية، وحسن الإدارة (Joseph, 2006).
 - 6- تؤدي اللامركزية إلى الكفاءة في تعبئة الموارد وتعظيم أداء النظام التعليمي نظرا لتوفر الموارد، والعدالة في استخدام الموارد وتخصيصها (Macleans, 2006).
 - 7- تسهم اللامركزية في مساندة الإدارة التعليمية والمحلية، ويؤدي التوجه نحو اللامركزية الإدارية إلى تحرير الإدارة الحكومية من القيود التي لا تناسب الواقع الاقتصادي والاجتماعي المحلي والعالمي الجديد (Fiske, 2022)
 - 8- ويتيح النظام اللامركزي في التعليم الفرصة لتحقيق سبل وآليات المشاركة المجتمعية الفاعلة، فمهما بلغت جهود الحكومات لا يمكنها تلبية الاحتياجات المتزايدة في الطلب على التعليم (ناصر، 2006).

9- إن تحقيق التفاعل بين المدرسة والمشاركة المجتمعية في إطار اللوائح التنظيمية الواضحة، بما يحقق الشفافية ويضع أساساً قوياً لثقافة المساءلة والمسؤولية، وهذا الأمر بدوره يساعد على محاربة الفساد وتعميق الشعور بالمسؤولية عن الجودة وحسن الأداء (غنيم، 2009).

17.2 تحديات تطبيق اللامركزية في التعليم:

هناك مجموعة من التحديات في تطبيق اللامركزية في التعليم، ومن أهمها ما يلي (ناصف، 2006) :

- 1- الإفتقار إلى المعلومات والبيانات عند القيام بعملية التحول من المركزية إلى اللامركزية.
 - 2- المعتقدات الراسخة في الأنظمة المركزية والتي تبطئ الإصلاح اللامركزي في التعليم.
 - 3- اللامركزية المنقوصة، فاللامركزية ينظر إليها على أنها عبارة عن رزمة من الإصلاحات المهنية والإدارية والمالية، لذا ينبغي أن تتوافق الإصلاحات المهنية مع الإصلاحات الإدارية حتى تؤدي عملية الإصلاح ثمارها.
 - 4- إمكانات إدارة المدرسة المحلية، والتي تكون محدودة إلى حد بعيد من خلال وجود نظام الاستثناءات التي يلجأ إليها مدير المدرسة المحلية، فالمهارات التي يتحلى بها مدير المدرسة في ظل النظام المركزي والتقليدي تختلف عن تلك المهارات التي يحتاج إليها المدير في النظام اللامركزي للتعليم.
 - 5- الإمكانيات المجتمعية والإمكانات الوالدية المحلية.
 - 6- المنافسة، فالتقنيات التعليمية تزيد من عملية المنافسة في التعليم
- على كل حال كلا المفهومين (المركزية، واللامركزية) غير ثابتين إذ لا نستطيع القول إن المنظمة هي مركزية أو لا مركزية بصورة تامة، والوصف الصحيح هو أن تلك المنظمة مركزية نسبياً في بعض الوظائف والأعمال ولا مركزية في وظائف وأعمال أخرى، وبذلك يرتبط مفهوم المركزية أو اللامركزية في مقدار تفويض السلطة أو الصلاحية في اتخاذ القرار إلى المستويات التنظيمية الدنيا داخل المؤسسة، وتتطلب طبيعة بعض النشاطات التنظيمية أن تكون أكثر مركزية من غيرها. فالوظائف القانونية والمالية – على سبيل المثال – نادراً ما تكون لامركزية، لأنها تتطلب رقابة شديدة وتنسيقاً عالياً، ويكون رضا العاملين بصورة عامة أكثر عندما تكون السلطة لامركزية، لأنهم يكونون قادرين على اتخاذ هذه القرارات بأنفسهم، ومن المحتمل أن تكون اللامركزية أكثر فاعلية في المواقف التي تتطلب مرونة وقرارات سريعة من الناس القريبين من العمل.**

بالرجوع للأدب التربوي المتعلق بالنمط الإداري المركزي، وجدت الباحثة أن هناك ثمانية محاور، كان من المهم التوقف عندها ودراسة واقع المركزية فيها من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين: المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة).

18.2 يمكن تلخيص هذه المحاور الثمانية ذات البعد الإداري المركزي كما يلي:

18.2.1 المنهاج (عطوي، 2014) :

المنهاج هو الأساس الذي تقوم عليه عملية التربية، وهو الوسيلة التي تستند إليها هذه العملية لبلوغ أهدافها وتحقيق رسالتها ويمثل المنهاج محور عمل المدير والهيئة التدريسية.

المفهوم التقليدي للمنهاج:

مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية أصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية.

المفهوم الحديث للمنهاج:

مجموعة الخبرات والنشاطات المترابطة التي توفرها المؤسسات التعليمية لطلبتها في داخل المؤسسة التعليمية وخارجها لتتيح لهم فرص النمو الشامل والمتكامل في جميع النواحي وإلى أقصى حد تسمح به إمكانياتهم واستعداداتهم.

يجب التمييز بين نوعين من المناهج:

1- **المنهاج المعلن** والمقرر رسمياً على جميع الطلبة والمترجم بشكل كتب ومقررات وخطط واضحة المعالم.

2- **المنهاج الخفي**: المتمثل بالفلسفة الخاصة بالمدرسة الواحدة كما تعكسها القيم والتقاليد والممارسات الخاصة السائدة في هذه المدرسة وإلزامية لتحقيق أهداف ثقافية محددة.

أسس بناء المناهج المنهاج يجب أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه العملية متكاملة يفترض منها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلم الذي نعهده ونربيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها، ويحدد المربون أربع أسس يتم بناء المناهج على أساسها وهي (عطوي، 2014) :

1- **الأسس النفسية**: أن التلميذ محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لإختيار محتوى المنهاج.

- 2- **الأسس المعرفية:** هذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية الرئيسية، تراعي هذه الأسس طبيعة كل مادة علمية وطرق البحث العلمي في التفكير وتنمية مهارات النقد والتحليل، وتعنى باختيار المعلومات والمفاهيم وتنظيمها بطرق وأساليب تسهل على المتعلمين استيعابها.
- 3- **الأسس الاجتماعية:** وتقوم على اشتقاق المنهاج لأهدافه وأنشطته وخبراته من عناصر التراث الاجتماعي من حيث العادات والتقاليد والثقافة والفنون والقوانين والأعراف، وهي مجموع الأشياء الخاصة التي تميز مجتمعا ما عن غيره من المجتمعات.
- 4- **الأسس الفلسفية:** يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية منبثقة عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا ولا بد للمنهاج أن يعكس فلسفة المجتمع ويترجمها.

عناصر المنهاج ومكوناته (عطوي، 2014) :

- 1- **الأهداف العامة والخاصة:** تتضمن الأهداف تحديدا واضحا ودقيقا لما تريد المؤسسة أو النظام التربوي ككل إكسابه للمتعلم من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم يعتقد أنها بتفاعلها مع بعض ستحدث تغيير في شخصية المتعلم، وتنبتق أهداف المنهاج من فلسفة المجتمع ومن واقع حاجاته القائمة، ويجب أن تكون الأهداف للمنهاج الواحد منسجمة مع غيرها، وان تكون واقعية وقابلة للتطبيق، وقابلة للملاحظة والقياس من خلال تحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية وإجرائية .
- 2- **المحتوى الدراسي للمنهاج:** ويشمل الخبرات التعليمية من معلومات ومهارات واتجاهات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات خاصة بالمادة المقررة سواء كانت منهجية أو مرافقة للمنهاج.
- 3- **الأساليب والأنشطة:** وتشمل طرق تعلم المنهاج والإرشادات والتوجيهات العامة للمعلم.
- 4- **تقويم المنهاج:** القصد من التقويم الكشف عن نقاط الضعف لتلافيها، ونواحي القوة للتأكيد عليها، والكشف عن النواحي الخاصة التي هي بحاجة إلى تعديل أو تحسين أو تغيير وذلك باستخدام مختلف وسائل التقويم وأدواتهم اختبارات ومقابلات واستبيانات وتجارب.

علاقة مدير المدرسة بالمنهاج (عطوي، 2014) :

دور المدير في تطبيق المناهج:

- 1- دراسة المناهج الدراسية الخاصة بالمرحلة والصفوف التي يديرها.
- 2- دراسة الكتب وأدلة المعلم الخاصة بصفوف المدرسة.

- 3- دراسة التقارير وأوراق العمل والنماذج التي يعدةا معلمو مدرسته ودراسة المقررات وأوراق العمل المقررة في البرنامج التدريبي لهؤلاء المعلمين.
- 4- الإطلاع على خطط المعلمين، ومساعدتهم في عملية التخطيط.
- 5- توفير التسهيلات المادية المختلفة لمساعدة المعلمين على أداء أدوارهم في ظروف مواتية.
- 6- وضع خطة تتيح للمعلمين فرصة إنتاج بعض مواد إغناء المنهاج في إطار مهامهم وواجباتهم المدرسية الأخرى.
- 7- تصميم برامج وتجارب خاصة لتقويم أثر استخدام مواد إغناء المنهاج.
- 8- توثيق نتائج أعمال المعلمين في مجال إغناء المنهاج في المباحث المختلفة، وإعداد تقارير خاصة بخلاصة هذه الأعمال وتزويد وزارة التربية والتعليم بها للمساهمة في عملية إغناء المنهاج على نطاق أوسع.

دور المدير في تطوير المنهاج

تخضع المناهج الدراسية لعمليات نقد ومراجعة وتقييم مستمرة، وذلك بسبب مجموعة من العوامل التي تفرض التغيير في حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، كما تفرضه طبيعة المعرفة ونوعها، وطبيعة طرق التدريس والأنظمة التعليمية.

ويقصد بالتطوير بالمناهج التغيير الشامل للمنهاج من أهدافه ومحتواه وطرائقه واستراتيجيات التقويم المتبعة فيه، ويأتي التطوير نتيجة شعور المختصين وذوي العلاقة بقصور المنهاج المعمول به عن بلوغ الأهداف التي وضع من أجلها.

إن دور مدير المدرسة في صياغة المناهج الفلسطينية يقتصر على جمع المعلومات من خلال ملاحظاته وملاحظات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور حول نواحي قصور المنهاج التي يكشف عنها التطبيق العملي للمناهج الدراسية في المدرسة ، وتوثيق هذه المعلومات وتلخيصها، وإعداد تقارير خاصة لذوي العلاقة، وأيضاً تحليل نتائج الطلبة الفصلية والسنوية وتحليل أداء المعلمين، واستنتاج ما تكشف عنه نتائج هذا التحليل من قصور في المناهج الدراسية ، والتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالمناهج وتسهيل مهماتها في الحصول على معلومات دقيقة وموثقة عند الاستجابة على الاستطلاعات أو الدراسات أو التجارب الخاصة التي تقوم بها للوقوف على ملائمة المناهج الدراسية وحاجتها للتطوير. وأيضاً تشجيع المعلمين على تدوين ملاحظاتهم حول جميع أوجه القصور في المناهج وواقترح طرق لمعالجتها في سجلات خاصة يتم تدوينها.

كما نلاحظ أن المناهج الفلسطينية يفرض عليها النمط المركزي، فوزارة التربية والتعليم هي

المسؤولة عن إعدادها وتطويرها. حيث تخضع المناهج الدراسية لعمليات النقد والمراجعة والتقييم المستمرة، وذلك بسبب مجموعة من العوامل التي تفرض التغيير في حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، فعملية تطوير المناهج تأتي عادة من ذوي الاختصاص في الوزارة والخبراء في هذا المضمار، نتيجة قصور بعض المناهج عن الوفاء بحاجات المتعلمين والمجتمع وعدم مواكبته لمتطلبات الحقبة الزمنية التي يطبق فيها. إن المدير والمعلمين يجب أن يكون لهم بصمتهم في تصميم مناهج خاصة بالطلبة وإغناء هذه المناهج من خلال إنتاج بعض المواد والأنشطة وأوراق العمل والوسائل التعليمية وتصميم أدوات ونماذج تعزز جوانب المنهاج وتثريها، ومن المهم تقويم أثر استخدام مواد إغناء المنهاج على تحصيل التلاميذ ونموهم واتجاهاتهم أول بأول من قبل الطاقم العامل في المدرسة، فهم الأقرب إلى حاجات التلاميذ ومتطلبات النمو الجسدي النفسي الانفعالي والاجتماعي لديهم، وهم الأقرب إلى معرفة المواد العلمية وأدوات تطبيق المنهاج حسب المرحلة العمرية وخصوصية مجتمعهم، والثقافة التي ينتمون إليها.

2.18.2 التوظيف

تسيطر وزارة التربية والتعليم سيطرة تامة على نظام التوظيف لشغل الوظائف التعليمية التي تحتاجها الوزارة ويتم ذلك من خلال التقدم للوظيفة عبر بوابة الاستقطاب الإلكتروني للوظائف الرسمية، مروراً بكافة العمليات والإجراءات المصاحبة لعملية الاستقطاب، معتمدة على معايير تحقق مبدأ العدالة والمساواة بين المتقدمين لشغل الوظائف.

بداية يتم التقدم بطلب التوظيف لوزارة التربية والتعليم، وبعدها يتم استيراد بيانات المتقدم لتدقيقها ومن ثم إنشاء مستخدم خاص باسم كل متقدم للدخول إلى البوابة الإلكترونية لديوان الموظفين العام، لتقديم طلبات توظيف من خلاله.

الشروط العامة للوظائف التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2023) :

- 1- تقدم طلبات التوظيف الكترونياً خلال البوابة الإلكترونية.
- 2- تنظم بيانات المتقدمين المقبولة طلباتهم في سجلات وفق أسس ومعايير تعتمدها الوزارة لإعداد قائمة مختصرة، بناء على أوزان المؤهلات، والدرجات العلمية والتربوية، والخبرات الفعلية، والحالات الخاصة، ويختار المرشحون لفحص قدراتهم ومهاراتهم ومن ثم الإستدعاء للمقابلات وفق الحاجة والتخصصات.
- 3- لن يقبل الطلب إلا بتقديم المتطلبات الأساسية له، وهي (وثائق أثبات الشخصية، والشهادات العلمية، وأي وثائق أخرى لتدعيم البيانات المدخلة للمتقدم.

- 4- يسمح للمتقدم باختيار وظيفة واحدة فقط من الوظائف المدرجة في الإعلان، وعلى المتقدم اختيار الوظيفة المناسبة للمؤهل، وفق الشروط يكون التعيين في الوظائف التعليمية، والمرشدين التربويين، وسكرتيري المدارس بعقد، ويتم التثبيت لاحقا في حال انطباق الشروط، واجتياز الأسس والمعايير التي تعتمدها الوزارة للتثبيت.
 - 5- يتعهد كل من يرشح لشغل إحدى الوظائف المعلنة في وزارة التربية والتعليم بالتوقيع على مدونة السلوك وأخلاقيات الوظيفة العامة ووثيقة أخلاقيات مهنة التعليم، وتأدية قسم مهنة التعليم
 - 6- يتحمل المتقدم لوظيفة خاطئة لا تتوافق مع قائمة التخصصات المعتمدة من وزارة التربية والتعليم مسؤولية ذلك.
 - 7- يتقدم المقبولة طلباتهم لاختبار التوظيف على مستوى كل مديرية تربية وتعليم
 - 8- يدعى للمقابلة كل من اجتاز اختبار التوظيف وحصل على 60% فأكثر.
 - 9- ينظم سجل الدور الأساسي الخاص بالتعيينات وفق المديرية ومادة الاختبار والجنس، والمجموع العام للعلامات، مرتبا تنازليا من (100).
 - 10- تحدد الحاجة من التخصصات المتوقعة على مدار العام الدراسي 2023-2024 في كل مديرية تربية وتعليم، بعد إجراء التنقلات الداخلية وفق الأسس المعتمدة، بما يخدم مصلحة العمل، وتزويد لجنة التوظيف في الوزارة بنسخة موثقة وفق الأصول.
- مما سبق يتضح لنا أن نظام التوظيف في المدارس الحكومية يتم من خلال وزارة التربية والتعليم وتفرض مركزيتها في هذا الجانب، حيث يتم التوظيف في المدارس الحكومية حسب التشكيلات المدرسية من حصر لعدد الصفوف والشعب والمرافق (مكتبات ، مختبرات ، مشاغل ...)، حصر عدد الطلبة حصر عدد وتخصصات أعضاء الهيئات التدريسية والإداريين والعاملين، وعليه يتم حصر حاجات المدرسة من الموظفين والطلب من مديرية التربية والتعليم حيث يتم تزويد المدرسة بالمعلمين حسب التخصصات التي يوجد بها نقص فلا دور يذكر لمدير المدرسة في هذا الجانب، جانب التوظيف .

3.18.2 الشؤون المالية:

يتولى إدارة الشؤون المالية في المدرسة لجان مختلفة برئاسة مدير المدرسة الذي يشرف إشرافا تاما على مصادر هذه الأموال، ويقوم برسم السياسات المالية الكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية في المؤسسة التعليمية.

أولاً: وتعتمد الأمور المالية المدرسية على المصادر التالية:

- 1- أموال التبرعات المدرسية: هي المبالغ الرمزية التي يدفعها الطلبة في مطلع كل عام دراسي للمدرسة مساهمة منهم في توفير مورد للصرف خلال العام الدراسي، ويتم تحصيل أموال التبرعات المدرسية بموجب وصولات قبض خاصة بحيث يراعى تسلسل الترقيم لتلك الوصولات، وإعطاء كل طالب إيصالاً بالمبلغ، وتسجل الوصولات بالسجلات المالية الخاصة بالمدرسة، ويحتفظ بجلود المقبوضات لأغراض التدقيق.
- 2- أموال المقاصف المدرسية: تهدف أموال المقاصف المدرسية إلى توفير مورد آخر للصرف خلال العام الدراسي، حيث يتم الإعلان عن ضمان مقصف المدرسة، يضع الضامن المبلغ الذي يريد للضمان في مغلف مغلق يتم فتحه في مديرية التربية والتعليم، ويكون الضامن هو صاحب الضمان المالي الأعلى.
- أموال الهبات والتبرعات الأخرى: ويقصد بها الأموال التي ترد للمدرسة من المجتمع المحلي، كالتبرعات النقدية، والعينية من خلال مجالس الإباء والمعلمين، أو من غيرهم، ويتم صرف تلك الأموال بموجب قرار من اللجنة المالية المدرسية وفق الأصول المالية المتبعة.

ثانياً: تنظيم حسابات المدرسة (عطوي، 2014) :

- 1- أن يعتمد في جمع الأموال وقبضها على تشريعات مالية تميز ذلك.
- 2- أن تحرر وصولات مقبوضات مقابل كل مبلغ يتم قبضه.
- 3- أن تدقق الوصول من حيث مطابقة محتوياتها وأرقامها مع الأرقام المأخوذة منها للسجلات الأخرى.
- 4- التأكد من أن عمليات تصحيح الأخطاء تمت بشكل سليم.
- 5- التأكد من إيداع المبالغ التي جمعت في البنوك المعينة لذلك مقابل فيش، وأنه قد سجلت في الدفاتر وضمن الحسابات التي تمثلها.
- 6- التأكد من أن عملية الأنفاق تتم حسب الأصول.
- 7- مطابقة المبالغ الخاصة بكل قيد من حيث تطابق المبلغ المسجل في الخانة الإجمالية مع المبلغين المسجلين في الحساب المدين والدائن.
- 8- تدقيق عمليات الترحيل من الدفاتر والمستندات إلى بعضها البعض من حيث تطابق الأرقام المنقولة.
- 9- تدقيق السجلات بشكل دوري ومطابقتها مع سجلات التربية والتعليم.

10-إجراء عمليات التسجيل والترحيل أول بأول دون تأخير.

ولتدقيق حسابات المدرسة يخصص دفتر يومي (صندوق) لكل من التبرعات المدرسية والمقصف المدرسي، بالإضافة لتخصيص ملفات مستقلة تحفظ فيها المستندات الخاصة بكل نوع من أنواع هذه الحسابات.

ثالثاً: المبادئ المحاسبية الأولية الضرورية لمدير المدرسة (عطوي، 2014)

تطبق في دوائر الدولة بشكل عام والمدارس جزء منها، مبادئ المحاسبة الحكومية في معظم أعمالها، والمحاسبة الحكومية فرع من فروع المحاسبة، وهي عملية تشمل جميع عمليات إثبات وتحصيل وصرف الموارد الحكومية، أي أنها تدور بشكل خاص حول قيد المصروفات والواردات وذلك بهدف تقديم البيانات المالية السليمة للهيئات التي تهتم بذلك، كما أن من أهدافها:

- 1- تسجيل المعاملات المالية التي تتم في الإدارات الحكومية.
 - 2- فرض رقابة وافية على الأموال كي لا تتعرض للتلاعب أو الخطأ.
 - 3- تيسير تقديم البيانات التي تحتاج إليها المستويات الإدارية المختلفة في الدوائر الحكومية.
- على مدير المدرسة أن يتأكد من توافر الرصيد قبل طلب الموافقة على الصرف، إذ لا يجوز أن تتجاوز قيمة المصروفات قيمة واردات المدرسة، ولا يجوز صرف أي مبلغ من جيبه الخاص لمنع خلط الحسابات، أما الحسابات المتعلقة بالمقصف فتتم تبعاً لأصول المحاسبة التجارية، كما يلاحظ أن الجوانب المالية في المدارس تخضع لمركزية كبيرة، وتنحصر مهمة مدير المدرسة في تنظيم جلود المقبوضات الخاصة بالتبرعات المدرسية، وإثبات ذلك بالسجلات المالية وإثبات المصروفات وتنظيم السجلات الخاصة وذلك بهدف معرفة أرصدة المدارس ومقارنتها بالأرصدة الواردة في سجلات مديرية التربية والتعليم.

18.2.4 عملية اتخاذ القرار التربوي

لقد اهتم علماء الإدارة بعملية صنع القرار حيث اعتبره "Simon" قلب الإدارة النابض وان التنظيمات الإدارية تقوم على عملية اتخاذ القرارات، فرجل الإدارة في النهاية هو متخذ قرار، ومن هنا اعتبر القرار أساس العملية الإدارية، والمحور الذي تدور حوله كل جوانبها، ويقول جريف أن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، كما أن القرارات تؤثر في جميع عناصر العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة ولقد عرف هاريسون القرار على أنه إطلاق حكم معين على ما يجب أن يطلقه الفرد في موقف ما، وهذا بعد الفحص الدقيق للبدائل (بطاح والطعاني، 2016، عطوي، 2014). هنا يجب أن نميز بين تعبيرين شائعين

هما صنع القرار واتخاذ القرار، والواقع أن صنع القرار هو عملية تتألف من عدة مراحل وأنها تنتهي بمرحلة أخيرة هي اتخاذ القرار أي اختيار بديل ما من البدائل المختلفة، أي أن صنع القرار هو سلسلة من الخطوات التي تؤدي إلى "القرار" بينما "اتخاذ القرار" هو محصلة العملية.

أولاً: خطوات صنع القرار

- جون ديوي رصد في كتابه الشهير "كيف نفكر" والذي صدر عام 1915 خطوات صنع القرار وهذه الخطوات هي (بطاح والطعاني، 2016) :
- 1- الشعور بالمشكلة: أي الإحساس أن هناك مشكلة.
 - 2- تحديد المشكلة: وهذا يعتمد على البيانات والمعلومات التي يجمع من أجل فهم طبيعة المشكلة
 - 3- تحضير بدائل لحل المشكلة: أي التفكير في عدد من الحلول البديلة التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة.
 - 4- إختيار البديل الأفضل لحل المشكلة: أي ذلك البديل الذي يمكن أن يحقق الفائدة الكبيرة أو الخسارة الأقل.

ثانياً: أنواع القرارات

قسمها فيليه (2005) كما جاء في بطاح والطعاني (2016) إلى:

- 1- القرارات التقليدية: وهي تشمل القرارات التنفيذية التي تتعامل مع المشاكل الروتينية .
- 2- القرارات غير التقليدية: وتشمل القرارات الحيوية، وهي التي تتعامل مع مشكلات تتطلب حواراً وتبادلاً للآراء بين الأفراد.
- 3- القرارات الإستراتيجية: وهي تلك القرارات التي تتعامل مع مشاكل استراتيجية ومتشعبة ومعقدة.

ويصنف جور Gore كما ورد في أحمد (1996):

- 1- قرارات روتينية (Routine decision).
- 2- قرارات تكيفية (Adaptive decision).
- 3- قرارات إبداعية (Innovation decision).

ثالثا: أساليب صنع القرار

حسب كامبل وزملائه كما ورد في بطاح والطعاني (2016) أن هناك أساليب تقليدية لصنع القرار:

- 1- الأسلوب المعتمد على الخبرة (Experience) حيث يتخذ الإداري القرار من خلال الاعتماد على خبرته .
- 2- الأسلوب المعتمد على التجربة أو المحاولة والخطأ (Experimentation) حيث يستخدم الإداري حكمته وسرعة بديهته للوصول للقرار.

العوامل التي تحكم صنع القرار (بطاح والطعاني، 2016):

- 1- العوامل المتعلقة بالقائد والمقصود هنا فلسفة وثقافته القائد وخبراته ومدى ثقته بالمرؤوسين.
- 2- عوامل تتعلق بالمرؤوسين من حيث استعدادهم، ورضاهم، وخبرتهم.
- 3- عوامل تتعلق بالموقف من حيث طبيعة المنظمة ، والمشكلات المطروحة والزمن الذي حدثت فيه .

خامسا: معوقات صنع القرار (بطاح والطعاني، 2016) :

- المعوقات الإدارية كالبيروقراطية والمركزية الشديدة.
- المعوقات البيئية كجمود الأنظمة واللوائح .
- المعوقات الإنسانية والتي قد تتمثل في عدم الاستقرار والأمان الوظيفي والدافعية الضعيفة .

سادسا: صنع القرار في الإدارة التعليمية:

إن عملية اتخاذ القرار هي عملية مهمة وأساسية للإدارة، فهي المحرك لجهود ولنشاط الموارد البشرية ويتخللها كل وظائف الإدارة وعناصرها، والقرار الإداري: هو عملية اختيار واعية لأحد البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين (عطوي، 2014) ، إذا كان القرار هو جوهر العملية الإدارية كما هو معروف لدى منظري الإدارة وممارسيها فإنه كذلك في مجال الإدارة التربوية ولكنه في الواقع يكتسب هنا أهمية أكبر لأن الإدارة التربوية معنية بالإنسان، فهدفها ليس زيادة الربح بل تنمية شخصية الإنسان، لهذا يجب أن تكون حريصة على التوصل للقرار العقلاني الذي ينمي تلك الشخصية من كافة جوانبها الجسمية، العقلية والانفعالية، فهذا الهدف يتطلب عنصر

المشاركة، من قبل جميع المعنيين بالقرار، بعبارة أخرى أن الإدارة التربوية يجب أن تكون إدارة ديموقراطية تؤمن بالمشاركة وتتبنها، وصولاً لتربية أجيال واعية قادرة على العطاء والبناء ليس لأجل نفسها فقط بل لجميع أفراد مجتمعها .

تستند اللامركزية على فلسفة إعادة توزيع صناعة واتخاذ القرارات التربوية، لتجعله ضمن عمليات الإدارة داخل المدرسة، إن اللامركزية في اتخاذ القرار تعني أمرين: أولهما احترام حقوق الإنسان وثانيهما احترام الإنسان لهذه الحقوق (خليل، 2014)، فقد وجد أن اللامركزية كسياسة تعليمية قد يكون لها إيجابيات متعددة إذا توافرت للأفراد القائمين على اتخاذ القرارات الصلاحيات التي من شأنها تحسين العملية التربوية.

5.18.2 التخطيط (عطوي، 2014)

إن التخطيط المدرسي هو وسيلة لتحقيق أهداف تربوية، يسعى مدير المدرسة من خلاله إلى وضع عمله في محدد، وهذا يتطلب تخطيط فعال الذي يمكن المدرسة من الوصول لغاياتها. ويعرف التخطيط بأنه عملية منظمة لإختيار أفضل الحلول الممكنة من أجل الوصول إلى أهداف معينة، أو هو عملية ترتيب للأولويات بالاعتماد على الإمكانيات المتاحة سواء كانت بشرية أو مادية، ويعرف التخطيط كذلك بأنه عملية وضع البرامج والسياسات والوسائل والمشاريع وتقسيم المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي الذي يكفل إنجاز الأهداف التربوية ضمن إطار السياسات التربوية.

أما الخطة فتعرف بأنها وضع التخطيط في صورة برنامج معد بإطار زمني للمراحل والخطوات ، أو هي مجموعة من التدابير المحددة التي يتم اتخاذها لتحقيق أغراض محددة.

أولاً: أهمية التخطيط المدرسي (عطوي، 2014) :

- 1- هو الوظيفة الأساسية والأولى لمدير المدرسة، والقدرة على التخطيط من الأمور التعليمية المهمة التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة.
- 2- تنظيم الإمكانيات المتوافرة وتوفير الظروف اللازمة من أجل تحقيق الأهداف المرصودة مسبقاً .

3- يحدد التخطيط مراحل العمل الواجب اتباعها.

4- يحدد الطرق اللازمة للعمل الإداري ويجنب مدير المدرسة العشوائية في اتخاذ القرار .

5- يساعد على التوظيف الأمثل لموارد البيئة المحلية.

6- توفير الإمكانيات اللازمة للعمل.

- 7- يسهم التخطيط في حل المشاكل الإدارية بطريقة عملية.
- 8- يساعد التخطيط على الوصول إلى الرقابة الداخلية والخارجية في أي جهاز إداري.
- 9- التخطيط يؤمن الراحة النفسية للأفراد.

ثانياً: المبادئ الأساسية للتخطيط المدرسي (عطوي، 2014) :

- 1- أن يكون التخطيط مبنياً على حاجات فعلية يدركها ويشعر بها المخطط التربوي نتيجة المعلومات التي يحصل عليها.
- 2- أن تكون الأهداف محددة وواضحة وقابلة للتنفيذ وقابلة للقياس والملاحظة .
- 3- أن يكون التخطيط يتسم بالمرونة بالقدر الذي يستطيع فيه مدير المدرسة مراجعة الحاجات غير المتوقعة.
- 4- أن يكون التخطيط شاملاً لجميع مجالات العمل المدرسي.
- 5- أن تكون الخطة واقعية بحيث تكون حسابات الخطة متمشية مع الظروف الفعلية والعملية.
- 6- أن يعتمد على جدول زمني محدد لتحقيق أهداف الخطة.
- 7- أن يقوم ببناء الخطة جميع المعنيين فيها.
- 8- أن يتضمن التخطيط إجراءات التقويم بمستوياته المرحلي والختامي.

ثالثاً: عناصر الخطة المدرسية (عطوي، 2014):

- 1- الأهداف.
- 2- الأساليب والأنشطة.
- 3- التوقيت الزمني.
- 4- التقويم.

رابعاً: مصادر معلومات الخطة (عطوي، 2014) :

- 1- الأهداف العامة للتربية والتعليم، وأهداف كل مرحلة تعليمية.
- 2- الاتجاهات والتجديدات التربوية الحديثة.
- 3- المعلمون.
- 4- المناهج المدرسية.
- 5- الإدارة التربوية.
- 6- البناء المدرسي
- 7- المجتمع المحلي.

خامسا: مجالات الخطة المدرسية (عطوي، 2014) :

- 1- شؤون الطلاب.
- 2- المعلمون.
- 3- شؤون المنهاج.
- 4- المجتمع المحلي.
- 5- البناء المدرسي.
- 6- الشؤون المالية والتنظيمية.
- 7- الإدارة التربوية.

سادسا: تقويم الخطة المدرسية:

يفترض أن يقوم مدير المدرسة بتقويم خطته المدرسية، حيث أن هذا التقويم هو تقويم للعمل الإشرافي والإداري في مدرسته، وعليه أن يراعي مشاركة كل من كان له دور في وضع الخطة وكل من تأثر بها، يضاف إلى ذلك أن على المدير أن يتوقف في نهاية الفترة الزمنية المحددة للخطة لمعرفة ما تم إنجازه ومدى فعالية هذه الإنجازات وانعكاساتها على العملية التعليمية. ومن خلال عمل الباحثة كمديرة مدرسة فإن الخطط المدرسية تصاغ بناء على أهداف استراتيجية تضعها وزارة التربية والتعليم، وهذه المركزية التي تفرض على مدارسنا في صياغة خططها تضعف مقدرتنا على صياغة أهدافنا الخاصة والمنبثقة عن التحليل البيئي.

مما سبق نلاحظ أن بناء الخطة المدرسية مرهون بأهداف استراتيجية تضعها وزارة التربية والتعليم، تفرض مركزيتها على مدير المدرسة لينحصر دوره بجملة الأهداف هذه، مما يحد من إمكانية الإبداع فيها أو صياغة خطة تتوافق وخصوصية مدرسته، إن هذه المركزية المفروضة على الخطة المدرسية من شأنها أن تضعف عنصر الشراكة بين مدير المدرسة وطاقم العمل والمجتمع المحلي لصياغة أهدافهم المنبثقة عن حاجات حقيقية خاصة بمدرستهم والتقييد بأهداف عامة واستراتيجية فرضت عليهم.

18.2.6 العلاقة مع المجتمع المحلي :

تأتي أهمية الدور الذي يلعبه مجلس أولياء أمور الطلبة من أمهات وآباء الطلبة لخلق التفاعل والمشاركة بين البيت والمدرسة بالشكل المطلوب للوصول بالطالب إلى أقصى درجات النمو والتكيف الاجتماعي السليمين، فالآباء يلعبون دورا وقائيا ونمائيا، ويقع على عاتقهم التعاون

الكامل والتنسيق وتبادل الراي في الخبرات التربوية مع المدرسة حتى لا يبني طرف ويأتي الآخر فيهدمه، ومن أهم هذه الأدوار (عطوي، 2014) :

- 1- رعاية نمو الأبناء ورعاية الأساليب التربوية والإرشادية في التنشئة الاجتماعية للأبناء .
- 2- توفير المناخ الأسري المناسب لنمو شخصية الطفل .
- 3- تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بشكل دائم ومستمر بالمعلومات الصحيحة عن واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد المدرسة في إعداد البرامج التربوية والإرشادية التي تهدف إلى تعديل سلوك الطالب .
- 4- استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف إلى أوضاع أبنائهم الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم ومستواهم التحصيلي.
- 5- اسهام الآباء في تقديم خدماتهم وخبراتهم التربوية عن طريق زياراتهم المستمرة وحضورهم المتواصل لمجالس الإباء والامهات التي تعقدها المدرسة .
- 6- المشاركة في الحفلات والندوات والمعارض التي تقيمها المدرسة .
- 7- مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة , وحضور بعض الحصص خصوصاً في الصفوف الأولى .
- 8- تحمل الآباء مسؤولياتهم في توفير الجو الثقافي والتربوي اللذين يسهمان في التكوين اللغوي والفكري للابناء.

يجمع علماء النفس والتربية على أهمية الدور الاجتماعي للمدرسة في وقتنا الحاضر، باعتبارها مؤسسة إجتماعية أوجدها المجتمع لخدمة أبنائه، والتعاون معهم في تربية أبنائهم، ودعوتهم للمشاركة في أنشطتها وبرامجها، واستخدام مرافقها، لهذا يجب أن يكون مدير المدرسة مؤهلاً لوظيفته حتى يستطيع أن يقوم بأعبائها بكفاءة، فالروح المعنوية والشخصية الجذابة والكفاءة المهنية كلها تساعد في تحسين التواصل مع المجتمع المحلي، بيد أن هذا التشبيك يستلزم كتب رسمية ترفع للتربية في حال تنفيذ فعاليات مع أفراد من المجتمع المحلي ومؤسساته، وهذا يضعف العلاقات المتبادلة بين الطرفين، إن مركزية التربية على العلاقة المهمة التي تربط المجتمع المحلي بالمدرسة يشكل عائقاً يضعف أطر التواصل بين الطرفين، علماً بأن المجتمع المحلي هو بالأصل جزء لا يتجزأ من المدرسة، والتفاعل والتواصل يجب أن يكون ضمن أطر مرنة، وأجواء مريحة، بعيدة عن تعقيدات الكتب الرسمية، للسماح لأفراد المجتمع المحلي من تنفيذ فعاليات ومشاريع وتقديم التبرعات سواء المالية أو العينية .

7.18.2 المساءلة

- تري الباحثة أن المساءلة التربوية هي العملية الإدارية التي يقوم بها القائد للتأكد من قيام الموظفين بأداء مهامهم بفعالية من خلال تقييم الأداء بشكل مستمر بهدف تطوير ذلك الأداء .
- تتعدد الأهداف التي يتوقع من المساءلة التربوية تحقيقها ومنها (عطوي، 2016) :
- 1- توفير الشرعية القانونية للممارسات في المدارس.
 - 2- تطوير السياسة التربوية الهادفة من خلال الرؤية والرسالة والأهداف.
 - 3- إيصال المعلومات الدقيقة لمتخذي القرار.
 - 4- تطوير المستوى التعليمي والتعليم للمدارس.
 - 5- تزويد المدارس باحتياجاتها كل حسب احتياجه.
 - 6- تصنيف المدارس ومكافأة المستويات المرتفعة منها وتصويب أوضاعها .
 - 7- التطوير المهني لكل من المديرين والمعلمين.
 - 8- تطوير برامج تقييم تستند على معايير لتحقيق المساواة.
 - 9- تعزيز دور المدير في عملية تحسين التعليم ومتابعة تطور المعلم.
 - 10- تصويب الأخطاء والحد من تكرارها.
 - 11- الوصول إلى مستوى متميز من الأداء في الإتجاهين: الكمي والكيفي.
 - 12- دفع الإدارة نحو الموضوعية في العمل وفق قواعد التميز و الفرص المتكافئة .

المساءلة والإصلاح الإداري (عطوي، 2014)

توجد علاقة قوية بين المساءلة والإصلاح الإداري، إذ يترتب على المساءلة في حال تطبيقها على أرض الواقع تطبيقا مناسباً وسليماً، العمل على تخليص الإدارة من المحسوبية ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الكفاءة وارتباط الفرد ومدى ولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لشعوره بالعدالة بعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه، مما يدفعه لبذل أقصى جهوده لرفع مستوى عطائه في النظام.

وهذا مناقض لشعور العاملين في نظام تتحيز قيادته الإدارية في ممارستها للمساءلة فيه سواء كان هذا التحيز لصالح شخص أو لجانِب محدد، مما يضعف الإحساس بروح الانتماء بين العاملين ويؤثر سلباً على ارتباطهم بالعمل الأمر الذي يشعرهم بأن من يسألهم متحيز (الطويل، 1999).

إن المساءلة بمفهومها التربوي الحديث لا تعني العقوبات بل تعني تصحيح نحو الأفضل لتحقيق أهداف تسعى المؤسسة لتحقيقها.

8.18.2 تفويض السلطة

يرتبط بمفهوم المركزية واللامركزية مسألة توزيع السلطات داخل الإدارة التربوية أو ما يعرف بتفويض السلطة، وهذا يستلزم التخطيط التربوي السليم الأخذ بتوزيع السلطة بدلا من تركيزها، والاتجاه نحو تفويض السلطة تفويضا يعزز المبادرات الفردية، ويؤدي إلى سرعة اتخاذ القرارات، وهذه التحولات تستلزم إعداد الإداريين على مختلف مستوياتهم ليتمكنوا من التخطيط التربوي ومستلزماته وأهدافه (العرفي ومعلا، 1996).

خطوات تفويض السلطة (حريم، 1996)

الخطوة الأولى: تعيين المسؤولية: بحيث يحدد الرئيس لمؤوسيه الوصف الوظيفي والنتائج المتوقعة من أدائهم.

الخطوة الثانية: منح السلطة: وهي تضم مرحلتين، التخطيط الأولي: وفيها يحدد الرئيس للمؤوسين واجباتهم حسب السلطات المحددة لهم، ومرحلة الدعم المتواصل.

الخطوة الثالثة: إيجاد المساءلة: إن التفويض أساسه مساءلة المؤوس.

وكمثال على هذا الفهم حول اللامركزية في فلسطين أثناء انتفاضة الأقصى ، فقد تم تفويض الصلاحيات من المركز إلى المستويين المتوسط (المديريات)، والأدنى (المدارس)، باتخاذ القرارات الميدانية لحل المشاكل التي تواجه العملية التعليمية دون الرجوع إلى المركز، وبخاصة في مجال دوام المعلمين والطلبة والتنقلات المؤقتة للمعلمين والطلبة والتواصل مع المؤسسات المحلية والمجتمع المحلي، وقد تم تفويض الصلاحيات في مجال إدارة العملية التعليمية ، وذلك بتقسيم إدارة المدارس في كل مديرية إلى مجموعات مدارس تعتمد على الإدارة الذاتية، وإعطاء المزيد من الصلاحيات للمديرين المتعلقة بإدارة المدرسة في الظروف الغير إعتيادية، ومن خلال التقارير الميدانية برزت عدة جوانب إيجابية تعزز مبدأ اللامركزية في الإدارة التربوية، ما يشجع على نقل التجربة من الظروف الإستثنائية إلى الظروف الاعتيادية، كما برز العديد من مناصرين وشركاء للعملية التعليمية خلال انتفاضة الأقصى، ساهموا مساهمة فاعلة في استمرار سير التعليم في ظل ظروف سيئة وقاسية، ومن هؤلاء الشركاء من المجتمع المحلي

أولياء الأمور، ومجالس الحكم المحلي والمؤسسات والأجهزة الأمنية والتنظيمات الشعبية والسلطات التربوية المحلية، والمنظمات غير الحكومية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2001).

19.2 الجودة

تتناول معظم الدراسات موضوع الجودة من جانبيين مقاربين لجانبي المركزية واللامركزية، حيث تتناول بعض الدراسات مفهوم الجودة بشكل عام وتتناول أخرى الجودة المتعلقة بالتعليم بشكل خاص وهي ما ستقوم الباحثة باستعراضها فيما يلي:

وتعتبر الجودة جملة من الأنظمة والقرارات الإستراتيجية الشاملة التي تتبناها الإدارات العليا وتعلنها ويلزم الجميع بتطبيقها وتهدف إلى التحسين المستمر في الخدمة. وتفشل تطبيقات الجودة عندما تفشل الخطط الإستراتيجية العليا أو عندما لا يكون لدى صناع القرار قناعة تامة بمفهوم الجودة وأهميتها وقد يكون الفشل مرتبطا بممارسات الإدارات الدنيا أو أساليب التنفيذ أو التقييم (الصالح والصريمين، 2015) .

وتوسعت الدراسات حول الجودة في التعليم حتى شملت محور الفرص المتاحة واختيارات الطلبة، حيث يؤثر اختيار المؤسسة التعليمية (مدرسة أو جامعة) ذات الجودة العالية في مستوى التحصيل العلمي على المدى الطويل كما تؤثر جودة التعليم الثانوي على فرص الطلاب الجامعية في جامعات منافسة حتى للطلاب ذوي الدخل المحدود الذين تمكنوا من الالتحاق بمدارس تهتم بالجودة (Deming & others, 2014).

وتركز الدراسة حرفيا على المهارة وليس المعرفة المجردة لقياس جودة التعليم في بلد ما، حيث يمكن للطلاب تحصيل المهارات المعرفية ليس من المدرسة فحسب، بل أيضا من العائلة والأقران والمجتمع، وهذا ما جعل التوسع في افتتاح المدارس وإتاحة المزيد من الفرص للتعليم في بعض الدول النامية مجرد أرقام مسجلة دون أي أثر ملموس على الجوانب الاقتصادية والتنموية للدولة (Handshake & WeBmann, 2007).

أما عمليات قياس الجودة في التعليم والكيفية التي يمكن من خلالها الحكم بجودة النظام التعليمي فقد خضعت للعديد من الدراسات وتناولتها نقاشات الباحثين والمهتمين بتطوير التعليم، وانقسمت إلى رؤيتين: إحداهما تعرف بالرؤية الاقتصادية، والتي تعتمد على معايير كمية قابلة للقياس كنسب الالتحاق بالمدارس والدخل والعوائد الاستثمارية الناتجة عن عمليات تجويد التعليم،

والثانية هي الرؤية الإنسانية التي تركز على ضرورة قياس الجودة بناء على التقدم العلمي وما يحدث داخل المدرسة وما يكتسب الطلاب من مهارات ومعارف .

20.2 الجدوى التعليمية :

الجدوى من التعليم وفوائده في حياة الإنسان بشكل عام تتلخص بأن التعليم هو السبيل للتنمية الذاتية وهو طريق المستقبل للمجتمعات. فهو يطلق العنان لشتى الفرص. وهو حجر الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات، والمحرك الرئيسي للتنمية.

الجدوى التعليمية على الفرد

يعتبر التعليم أداة قوية لقياس النجاح الشخصي والتقدم المهني، فمن خلال التعليم يكتسب الفرد المهارات والمعرفة التي تساعد في مواجهة تحديات الحياة وتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى ذلك يساعد التعليم في تنمية القدرات العقلية والتفكير النقدي، مما يمكن الفرد من اتخاذ القرارات الصائبة والتفكير بطريقة منطقية.

جدوى التعليم على حياة الفرد

مسترجع 1- <https://alnamozag.com> , 2- <https://mofhras.com>

من :

وبفضل التعليم، يصبح الفرد أكثر وعياً بالعالم من حوله وقادراً على فهم وتقبل الثقافات المختلفة. يمكن للتعليم أن يفتح أفقاً جديدة للفرد ويساعده على استكشاف ميوله واكتشاف مواهبه مما يساهم في بناء شخصية قوية ومتوازنة، بعض مظاهر الجدوى التعليمية على الفرد:

تكوين الشخصية: إن تكوين الشخصية والأمور التي يؤمن بها الفرد يحكمها عدة نقاط ومن أهمها التعليم سواء في المدرسة أو الكلية أو الجامعة، صحيح أن للثقافة والدين والعادات والتقاليد أثر في ذلك، لكن للتعليم دوراً أكبر، ومن الجدير بالذكر أن التعليم يبني الثقة عند الأفراد بشكل واضح، فهو يجعل الإنسان أكثر ثقة بنفسه وبقدراته، وبالتالي يصبح أكثر إنتاجية من غيره، ويصبح قادراً على الابتكار والريادة في الأعمال المختلفة، بالإضافة إلى تمكنه من بناء مستقبله كما يريد وكما يخدم المجتمع.

اكتساب المعارف: يتميز الفرد المتعلم بقدرته على التعاطي مع مختلف الأمور بفاعلية أكبر وتركيز أكثر، وهذا ينشأ من تواجد الفرصة لاكتساب مختلف المعارف بطرق عدة.

تمكين العقل البشري: تمكين العقل البشري من اكتساب مهارات التفكير والنقد والمنطق والإدراك الحسي الذي يساعده على التمييز بين الصحيح والخطيء، وتساعدته كذلك على الحكم على الأمور بشكل متزن وواع.

تعزيز الثقة: يساعد التعليم الفرد على أن يؤمن بنفسه ويثق بقدراته ويجعله منفتحاً للحوار مع الآخر دون أن يشعر بنقص أو قلة كفاءة، فالشخص المتعلم شخص واثق من نفسه ومن قدراته على مشاركة أفكاره ومعارفه مع الآخرين.

توفير الحماية والأمان: يساهم التعليم بشكل مباشر في تسهيل الأمان المالي للفرد من خلال الحصول على فرص وظيفية أكثر من غير المتعلم، وأيضاً الأمان من المعلومات الزائفة التي يستغلها البعض للإضرار بالآخر.

مما سبق تستطيع الباحثة أن **تحدد مفهوم الجدوى التعليمية في هذه الأطروحة**، حسب ما اطلعت عليه من دراسات في هذا المضمار وحسب ما تصبو هذه الأطروحة من الوصول له، بأنها جملة من المخرجات الإيجابية التي تظهر على جانبيين في الطالب : **الجانب المعرفي:** أي ما اكتسبه من معارف ومعلومات (التحصيل المدرسي)، **والجانب السلوكي:** أي ما انعكس على سلوكه، من حيث بناء الشخصية القوية الواثقة المبتكرة والمبدعة، والتي تعي ما تريد ولديها بصمة إيجابية مع الجميع من ود وتعاون وانتماء للبيئة الموجود فيها، انعكاس التعليم على سلوك الطالب من خلال القيم التي اكتسبها من صدق، أمانة، نظافة وغيرها، بالتالي إن ظهر جميع ما سبق ذكره على سلوك الطالب إضافةً للارتفاع الملحوظ في تحصيل الطالب المدرسي، نستطيع أن نقول أن الجدوى التعليمية من هذا النظام الإداري هي مرتفعة، فالحكم على فعالية النظام الإداري مرهوناً بالمخرجات سابقة الذكر.

21.2 تجارب عالمية في الإدارة التربوية

- **الصين:** اللامركزية الإدارية هي النمط التربوي الإداري السائد في الصين، وتسهم اللامركزية فيها في دمج النظام التربوي باقتصاد السوق الناشئ، تتطلب من الحكومات المحلية والإقليمية مزيداً من المسؤولية لمشاركة أوسع في النفقات التربوية، وهناك خوف من فقدان السيطرة على النظام التربوي يعادل فوائد القيادة المحلية وما تنسم به من المرونة والابتكارية، ومن هنا فإن عملية هامة لإعادة المركزية قد بدأت (Hawkins,2000).

- **اليابان:** في أواخر القرن التاسع قاموا بمركزة مؤسساتهم بما فيها التربوية، وذلك بهدف اللحاق بالأمم الصناعية الغربية، ألا أن القيادة اليابانية، وللمحافظة على دورها المنافس كقائدة للعالم في عملية العولمة الاقتصادية، قامت في نهاية القرن العشرين بسلسلة من تلك الإصلاحات لتحقيق لا نظامية ولا مركزية النظام التعليمي، وذلك لتوفير مرونة كافية وسيطرة محلية على مستوى المدرسة لتحفيز الأبداع (Muta,2000).
- **فنلندا:** إن السلطات المحلية (البلديات) التي تلعب دوراً بارزاً في التعليم فالسلطات المحلية تتمتع بالاستقلالية للمدارس. ولكل مدرسة الحق في توفير الخدمات التعليمية وفقاً لترتيباتها الإدارية الخاصة ما دامت تنفذ المهام الأساسية التي يحددها القانون، كما أن السلطات المحلية تعين مكان المدارس لكل التلاميذ على مقربة من مكان سكنهم، وقرر البرلمان المبادئ العامة لسياسة التعليم والتشريعات ذات الصلة، ووزارة التربية والتعليم هي أعلى سلطة تعليمية في فنلندا، وتشرف على جميع أشكال التعليم والتدريب وتقدم حوالي 14 في المائة من ميزانية الدولة للتعليم، ومهمة الوزارة هي ضمان توفير فرص للتنمية الشخصية من خلال التعليم والخدمات الثقافية، وضمان المهارات اللازمة للعمل، وتعزيز الحياة الثقافية في فنلندا، وتعزيز التعاون الدولي، وتنص القرارات المتعلقة بالتعاون في الاتحاد الأوروبي، وتعلن عن المنح الخارجية لدعم البلديات والمجالس البلدية المشتركة مع المنظمات الدولية في التعليم والتدريب (خليل، 2014).
- **الولايات المتحدة الأمريكية:** هي إدارة لامركزية استناداً إلى دستور (1789) الذي استبعد الحكومة الفدرالية عن ضبط التربية، حيث تشرف عليها حكومات الولايات من خلال مجالس تربوية تتشكل من أعضاء غير مختصين بالتربية، وتكون مهمته إدارية ومالية، كفرض الضرائب المحلية للإنفاق على المدارس، لكن مجموعة من التطورات والأحداث (كإطلاق الاتحاد السوفييتي قمرهم الأول سبوتنيك) في الخمسينات من القرن العشرين والنتائج المنخفضة للتلاميذ في الرياضيات والعلوم دفعت بظهور مطالبات بمعايير واحدة فيما يتعلق بالمناهج، كما دفعت الضبط المدرسي في الولايات المتحدة باتجاه المركزية، حيث تقلصت أعداد المناطق المدرسية من (100,000) منطقة عام 1900 إلى (14,000) منطقة عام 1988 (أبيض، 1994)، كما أدت التطورات العلمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية في الحياة الأمريكية، إلى ظهور حاجات فنية ومالية تجاوزت في حجمها قدرات المقاطعات على توفيرها مما قاد في النهاية إلى زيادة متصاعدة موازية في سيطرتها على شؤونها، ولنفس الأسباب زادت هيمنة الحكومة الاتحادية على شؤون التعليم، وقد تم اعتماد مجموعة

من القوانين وضعت الحكومة الاتحادية من خلالها حكومات الولايات والحكومات المحلية تحت تأثير مجموعة من المعايير والتعليمات شكلت محاور التعليم في أمريكا (بشارية، 1991).

ومن طرق العمل في إدارة المدارس، تشكيل فريق قيادة المدارس وفريق المناهج وفريق التقويم المدرسي وفريق مواجهة المشكلات السلوكية، كما أن هناك فريق إدارة الأزمات، ولكل من هذه الفرق الدور المنوط بها، كما أن المدرسة تقدم برنامج للتنمية المهنية المطلوبة للمشاركة في صنع القرارات وحل المشكلات وزيادة الأفق العلمية، كما تعتمد المدارس الأمريكية الناجحة في تطبيق اللامركزية على العديد من وسائل الاتصال الرسمية والاسمية لإدارة المعلومات المتدفقة داخل المدرسة وإلى المجتمع المحلي خارجها، وهناك دور كبير للتقويم الذاتي بالعملية التعليمية بحيث يتم من خلالها تطبيق نظام المسائلة بحق العاملين، والتي لا بد من وجود معايير محددة للمدارس لتحديد التحسن المستمر لهذا التقويم، ومواطن الضعف للتصحيح (كمال، 2001).

مما سبق نجد أن نموذج الخبرة الأمريكية في تطبيق اللامركزية يشير إلى أن برنامج الإصلاح المدرسي يؤكد وجود علاقة قوية تتسم بالفاعلية والشمول ما بين المدرسة والمجتمع المحلي لتعليم الأبناء، كما تبنت كل ولاية من الولايات الأمريكية استراتيجية مختلفة لمنح السلطات للمدارس عن الولاية الأخرى، وتمكين المجتمع المحلي من المشاركة بالقرارات المتعلقة والمرتبطة بالمدارس من أجل تعليم أفضل لأولادهم والشعور بالمسؤولية.

- **فرنسا:** اعتمدت منذ أيام الملك لويس الرابع عشر وحتى فترة قريبة أسلوباً شديداً المركزية في ضبط نظامها التعليمي، واتضحت معالم هذا الأسلوب بخطوات اتخذها نابليون الذي كان يجمع بين التربية والسياسة، ويرى أن الدولة لا تستطيع أن تحقق الاستقرار إلا إذا أحكمت سيطرتها على التربية، ويقول ماجين وويل (McGinn&Welsh, 1999) أن النظام الفرنسي أنشئ على قاعدة بيروقراطية واستمر الضبط فيه بتصميم على القواعد والأنظمة التي تضعها السلطات القومية وتقرها، ويتوقع من جميع الأقاليم أن تنفذها بصورة متماثلة ومنذ عام (1982) باشرت فرنسا نشاطاً لا مركزياً، حيث تم نقل عدد من السلطات والمسؤوليات التي كانت تمارسها الحكومة إلى المجتمعات المحلية مع محافظة الدولة على مجال اختصاصها المتمثل بالمسؤولية عن التعليم العالي، وضمان حسن سير العمل والاتساق في التعليم ما قبل العالي، بالإضافة إلى تحديد البنية التربوية للمؤسسات عن طريق إيجاد الوظائف الملحة والهامة في مجال التعليم والإدارة (أبيض، 1994).

- **إنجلترا:** مما لا شك فيه أن خبرة إنجلترا في مجال اللامركزية قد تدرج إلى أن صارت المدرسة وحدة تنظيمية قائمة بذاتها، حيث كان لقانون التعليم عام 1980 الدور الفعال في إنشاء مجالس لتسيير أمور المدارس، وفيه يتم صنع القرارات وتقديم الآراء وإعطاء الحلول للمشكلات القائمة، ثم تبعه قانون الإصلاح التعليمي عام 1988 والذي من خلاله منحت المدارس المزيد من الحرية والمرونة والاستقلالية في اختيار مقرراتها بما يتلاءم وسياساتها التعليمية الخاصة، بينما يقتصر دور السلطات المحلية على توجيهه دون التدخل في سياسة المدرسة (حجي، 2005).

وفي عام 1993 صدر قانون التعليم ليحدد أطارا عاما للمدارس، لعملية تسهيل انتقالها للمزيد من اللامركزية من خلال نظام الإدارة المحلية للمدارس. وقد حدث كثيرا من الصلاحيات التي كانت موجودة لدى السلطات المحلية، ومن خلال هذا القانون يكون لمجلس إدارة المدرسة السلطة الكاملة على صنع السياسة التعليمية بما يتناسب واحتياجات المجتمع، كما يتولى مسؤولية الإشراف على تطبيق المنهج القومي على مستوى المدرسة، والموافقة على ميزانيتها، وتوظيف المعلمين، وتوجيه المدرسة نحو أعلى مستويات الأداء التعليمي (قدري، 2002).

أما بالنسبة للتمويل فإدارة التعليم في إنجلترا تأخذ بفكرة التفويض المالي، بمعنى التوزيع العادل للموارد المالية على المدارس، والحرية والاستقلال التام الذي تتمتع فيه المدارس في استخدام هذه الموارد، حيث تقوم سياسة التعليم في إنجلترا على أساس المشاركة ما بين السلطة المركزية (وزارة التعليم والمهارات) وبين السلطات التعليمية المحلية، بحيث تقدم السلطة المركزية منحا مالية لتشكل جزءا كبيرا من ميزانية السلطة التعليمية المحلية، وعلى السلطات التعليمية المحلية استكمال موازنتها من الضرائب المحلية على العقارات والخدمات التجارية، كما أن الأهالي يساهمون بتمويل التعليم الأمر الذي ساعد في زيادة نفوذهم وجعلهم في موضع المراقبة على المدارس في كيفية استخدام الموارد وتوظيفها، ونتيجة لذلك بدأت مسؤوليات السلطات التعليمية المحلية تظهر في تحديد مستويات الجودة المطلوبة في المدارس، وفاعلية مخرجاتها التعليمية (بيومي، 2007).

ويعتمد مديرو المدارس في إنجلترا على فرق عمل لقيادة مدارسهم بالكثير من مجالات العمل المدرسي بما يسهم بإجراء عملية التغيير المطلوبة، كما تتضمن خطط التطوير التوجه نحو الأخذ بنظام التدريب داخل المدرسة لتحقيق الكفاءة في التعليم. كما تسعى الإدارة المحلية التعليمية إلى دعم الإتصال بين أفراد المجتمع المدرسي والإباء من خلال عدة قنوات:

كالرابطة القومية لجمعية الإباء والمعلمين، وكذلك المجلس العام للتدريس، ومهمتها إعطاء المعلومات الضرورية للإباء ودعم الأنشطة الطلابية، أما التقويم الذاتي ومسألة المدرسة فقد تم وضعها تحت إطار القانون الصادر عام 1992 والذي من خلاله وضعت العملية التعليمية تحت مجهر المراقبة الأهلية والحكومية لضمان الحصول على مخرجات عالية الجودة (بيومي، 2007).

ويتضح أن الدافع وراء هذه الإصلاحات التعليمية في إنجلترا هو الحاجة إلى زيادة الإنتاج الاقتصادي للتعليم، ومن هنا كان التفويض للمدارس أحد الإستراتيجيات المهمة للسياسة التعليمية، فكانت الإدارة المحلية للمدرسة تعمل على تحويل المدرسة إلى صانعة القرار بالاتفاق واختيار العاملين، والاستقلال ببرامجها الدراسية، وكذلك مشاركة المجتمع المحلي من خلال المراقبة من الآباء وأصحاب الأعمال على أعمال المدرسة.

- **البرازيل :** تتكون البرازيل من 26 ولاية فدرالية تتمتع جميعها بالاستقلالية في ظل الدستور الفيدرالي عام 1988، وبعد تحقق العدالة الاجتماعية بين الأقاليم وجودة التعليم للجميع من أهم الأهداف الرئيسة للجهود الإصلاحية فيها، وتلعب وزارة التعليم دورا جوهريا في إعادة توزيع المسؤوليات ودعم السياسات المحلية، ويقوم المجلس الوطني للتعليم بتصميم المناهج الدراسية الأساسية التي يجب على القطاع الحكومي والخاص تطبيقها، مع الاحتفاظ بالحرية في تقرير طرق التدريس المناسبة، وقد خضع الدستور البرازيلي للتعديل عام 1996، كما تم تعديل قانون التعليم حيث تم صياغة المسؤوليات للمهام التعليمية ما بين وزارة التعليم والولايات والمحليات من خلال تبني واتباع توزيع أكثر واقعية للموارد بين المستويات الثلاثة والحكومة هي المسؤولة عن تطوير التعليم بكافة مستوياته، وتقديم الدعم الفني والمالي للولايات، كما أن لكل من المستويات المحلية مسؤولياته وصلاحياته، فالمحليات تتحمل التعليم قبل المدرسي، بينما تتحمل الولايات مسؤولية التعليم الابتدائي والثانوي، ويتحمل المستوى الفيدرالي التعليم الجامعي.

وفيما يتعلق بالتمويل، فالحكومة تعتمد على ما يجمع من الضرائب لتمويل المدارس، وتتفاوت المبالغ ما بين هذه الولايات فتقوم الحكومة الفيدرالية ببعض التحويلات إلى حكومة الولايات والمحليات، بينما يقوم القطاع الخاص بإدارة المؤسسات الخاصة به من خلال اعتماده على المصروفات الدراسية التي يتم تحصيلها من قبل أولياء الأمور، كما تمنح الدولة مؤسسات التعليم الخاصة إعفاء كبير من الضرائب (Levacie and Downe, 2004).

وكانت للإصلاحات التي تبنتها البرازيل في التعليم العديد من الإيجابيات قد تقلصت التفاوتات ما بين الولايات فيما يتعلق بحصولها على الموارد من الدولة، وازدادت معدلات القيد بالمدارس، وهناك استقلالية كبيرة في التعليم أخذه بالتزايد، وأسهم هذا التوجه في تحقيق أعلى شفافية في عملية صنع القرار، وبالتالي انعكس بشكل ملحوظ على كفاءة المدارس، كما مهدت الطريق لتحقيق الإدارة المدرسية الفاعلة من خلال تعيين بعض الكفاءات مدراء للمدارس (Levacie and Downe, 2004)، وبوجه عام كانت النتائج الأولية لتقييم تطبيق اللامركزية في القطاع التعليمي بالبرازيل مشجعة خصوصاً على أداء الطلاب، كما أن الحكومة استثمرت بشكل هائل بمهنة التدريس، وأقرت سياسة قومية واضحة للنهوض بالتعليم من خلال إعطاء الصلاحيات الواسعة للولايات والمحليات لتطبيق رؤيتها لتجويد التعليم.

- **هونغ كونغ:** بدأ التعليم الإلزامي بالتطبيق في هونغ كونغ في عام 1970، وقد بذلت الحكومة جهوداً كبيرة لتوفير الأماكن الكافية لكل طفل في سن الإلزام، ويتكون النظام المدرسي من ثلاث قطاعات تتمثل بالمدارس الحكومية والمدارس المعانة والمدارس الخاصة، وقد ظلت المدارس حتى عام 1990 تخضع لسيطرة الدولة المركزية بشكل مباشر، ولكن الحكومة بعد ذلك شعرت بأنه لا بد من تطبيق اللامركزية من أجل تحسين جودة التعليم بالمدارس، فعملت خطة تتكون من ثلاث مراحل لتطبيق اللامركزية هي : مبادرة الإدارة المدرسية لتحديد إطار الجودة في عام 1990، ثم مرحلة التنفيذ في تطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس عام 1999، ومن ثم مرحلة المؤسساتية بالتطبيق الإلزامي للإدارة الذاتية في جميع المدارس عام 2000، ومن هنا نرى أن الحكومة في هونغ كونغ هي صاحبة التغيير والتوجه نحو اللامركزية وتحسين جودة التعليم .

وقد سلك الإصلاح المدرسي على طريق الإدارة الذاتية للمدرسة من خلال إعطاء السلطة والاستقلالية الذاتية للمدارس في مجال الإدارة والتمويل، وفيها أصبحت المدرسة وحدة تنظيمية قائمة بذاتها، ومن ناحية عملية صنع القرار فكل الأمور المتعلقة بالموارد المالية تكون قراراتها من قبل المدرسة بما يتناسب واحتياجاتها، أما الأمور الخاصة بالعملية التربوية فتكون القرارات بمشاركة الآباء والمجتمع المحلي بهدف الاستفادة من دعمهم لتوفير الخبرات التعليمية لاحتياجات الطلبة (التربية والتنمية، 2004).

وبالنسبة للتمويل فالمدارس ذاتية التمويل أي تقوم بدفع نفسها بنفسها، لأنها تعتمد حرية الحصول على الأموال وكذلك أوجه الأنفاق، وتجدر الملاحظة بأن الحكومة قدمت يد

المساعدة للمدارس في بادئ الأمر من خلال تعزيز قدرتها على تعيين المعلمين الجدد، كما قدمت التسهيلات المختلفة لكي تساعد المدارس على تدبير شؤونها، ومن الجدير بالذكر أن تطبيق الإدارة الذاتية بمدارس هونغ كونغ يعتمد بشكل كبير على فكرة التفويض المالي وزيادة التمويل المالي.

ومن أهم النتائج المتعلقة بتطبيق اللامركزية في هونغ كونغ قيام الإدارات التعليمية اللازمة للبرامج التعليمية وتطوير نظم المعلومات الإدارية لاتخاذ القرارات الصحيحة، كما أن أدوار مديري المدارس توسعت من خلال رسم سياسة المدرسة وإقرار الخطة السنوية وتوفير منهج شامل، وتوفير الظروف الصحية والأمنية، كما أن مدير المدرسة مسؤول أمام الوزارة والهيئة المانحة والإباء والمجتمع في أنشطة المدرسة وتعليم الأبناء، أما في مجال محاسبة المدارس وخضوعها للتقييم فيتم في ضوء الخطة التي تقدمها المدرسة من أهدافها وأنشطتها، وبذلك تشمل عملية المحاسبة المدرسية وجميع العاملين .

- **جنوب أفريقيا:** تتميز دولة جنوب أفريقيا بتركيبة سكانية خاصة، لأنها تعد خليطاً من عناصر أصحاب البشرة البيضاء وأصحاب البشرة السوداء، الأمر الذي أدى إلى عنصرية شديدة تسيطر على المشهد التعليمي، واستمر المشهد على حاله حتى وصول مانديلا للحكم عام 1994 حيث شهدت العملية التعليمية تغير واسع، بحيث أصبح نظام التعليم موحد ما بين البيض والسود على حد سواء من خلال ما يعرف بحركة المدارس الجنوب أفريقية، والتي رسمت خطة جديدة لحركة المدارس بالإستناد إلى مشاركة المواطنين (السنباوي، 2011).

واستطاعت حكومة جنوب أفريقيا أن تغير من عدة قيادات تحكم سلطات المقاطعات التربوية لتكون الكفاءة هي العامل الأساسي في قيادة العمل التربوي وليس العمل العنصري، وقد تم إنشاء إدارة قومية واحدة للتعليم لكي تتحمل مسؤولية السياسة الحكومية للتعليم والتدريب، بينما تكون حوكمة التعليم وتنفيذ سياساته وإدارته من مهمات حكومات المقاطعات التسع، وتعتمد المدارس في قراراتها على الإدارات المدرسية التي تتكون من أولياء الأمور والمتعلمين والعاملين بالمدرسة وكذلك المدير، وتشجع الحكومة إدارات المدارس بالإفصاح عن مشاكلها والتوصل إلى قرارات لمحاولة حلها (Naido, 2015).

وانطلاقاً مما سبق فإن عملية صنع القرار تحولت بصورة كبيرة من المركزية الشديدة إلى قدر أكبر من اللامركزية والاستقلالية، كما أصبحت المدارس أكثر مسؤولية عن عمليات تطوير المناهج وتعيين المعلمين وتوفير البرامج التدريبية لتطوير المعلمين، أما تمويل العملية

التعليمية فيتم عن طريق المنح المركزية مع بعض المشاركات للعوائد الإقليمية، وعملية إصلاح التمويل.

يهدف إلى تحقيق العدالة المالية ما بين المدارس من حيث الإنفاق على البنية التحتية، كما أن توزيع الموازنة للعملية التعليمية غالبا ما تكون متأثرة بالتوزيع المركزي، وكانت الأداة لتحسين الرواتب هو عملية ترشيد المعلمين، وكثيرا ما يخضع بناء المدارس للنظام المركزي وكذلك بعض مصادر التمويل من المجتمع (السنبوي، 2011)

22.2 الدروس المستفادة من الخبرات العالمية فيما يتعلق باللامركزية التعليم

- عملية الانتقال من المركزية إلى اللامركزية ينبغي أن تكون برغبة من الحكومة المركزية على اعتبار أنها الوحدة الأساسية لأي تطوير، إصلاح تعليمي، ونرى أن الحكومتين الأمريكية والإنجليزية قطعت شوطا كبيرا في تطبيق اللامركزية، ومن ثم فقد تبعتها الدول الأخرى.
- المحاولات لتطبيق اللامركزية اتبعت الخطوات التدريجية، فهي تبدأ بالمدارس الخاصة ومن ثم المدارس الحكومية، وقد تحققت اللامركزية من خلال التعديلات التشريعية التي تسمح للمدارس بالحرية والسلطة واتخاذ القرار بما يخص التمويل والأنفاق وتعيين المعلمين، وتدريبهم، ووضع المناهج، ومعايير قبول الطلاب.
- أهمية التعاون والتناسق بين المستويات الحكومية المختلفة التي تحمل مسؤولية التعليم والارتقاء بخدماته، ويتم ذلك من خلال وجود مدارس فعالة لها كافة الصلاحيات في إدارة العملية التعليمية.
- تعتبر لامركزية الإدارة أحد المحركات الأساسية للإصلاح في غالبية الدول، حيث تنتم الإدارة بأنها ذات مسؤولية بتوفير جودة مستوى الخدمات التربوية ولديها القدرة على المحاسبة للأداء المدرسي.
- تتطلب عملية الانتقال من المركزية إلى اللامركزية إعادة هيكلة وزارة التعليم تنظيما إداريا، لأن الفشل في إعادة هيكلة الوزارة يعتبر عائقا وعقبة كبيرة في وجه تحقيق منافع اللامركزية.
- التخطيط المسبق والتجهيز لعملية الانتقال للنظام اللامركزي في التعليم، حيث يكون هناك توزيع واضح للأدوار والمسؤوليات، وخلق توازن ما بين المركزية واللامركزية، ووضع خطة لتوفير الدعم على كافة الأوجه والمستويات تماشيا مع الأهداف القومية للتعليم.

23.2 تجارب عربية في الإدارة التربوية

- **الأردن:** اتخذت خطوات إصلاح تربوي متعددة من أجل التوجه نحو اللامركزية بدأت في الخمسينات بتقسيم البلاد إلى ست مديريات للتربية ثم أصبحت ثلاثة عشر مديرية عام (1976) بعد أن كانت المدارس تتصل مباشرة مع الوزارة، وتم إدراج هذا التوجه في قانون التربية والتعليم لعام (1964) واقتصر هذا الجهد على إيجاد وحدات إدارية أصغر، مع بقاء صنع القرارات في مركز الوزارة، ومع ذلك تحققت درجة من اللامركزية في تنفيذ ومتابعة السياسات والبرامج التربوية المقررة من الوزارة. وحصلت الخطوة التالية عام (1980)، حيث تمت إعادة هيكلة الوزارة لتحقيق مزيدا من اللامركزية حيث تم إنشاء اثنتا عشرة مديرية عامة في الوزارة تشرف كل منها على بعض المهام المركزية، كما أنشأت خمس مديريات عامة للتربية والتعليم كل منها مسؤولة عن إدارة مديريات التربية والتعليم، كما أنشئت مجالس محلية للتربية والتعليم لتكون الإنطلاقة للمشاركة من قبل المواطنين في شؤون المدارس، إن هذا التوجه نحو اللامركزية يقوده كون الوزارة جزء من نظام مركزي متكامل تقوم عليه الدولة، وتأكيدا على هذه التوجهات نحو اللامركزية، فقد أوصى المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن عام (1987)، بضرورة أن تطبق اللامركزية في المؤسسات التربوية الأردنية، كما طالب بضرورة تحديد المسؤوليات، والمهام التي تحدد لمدير المدرسة، وتحديد موقع المدير في التنظيم الإداري، وإعطائه مزيدا من الصلاحيات التي تتوافق مع مسؤولياته (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1987، في جويحان، 1995).

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم في عقد الثمانينات باستخدام مفهوم اللامركزية في التنظيم الإداري الأردني، حيث حددت المهام والمسؤوليات لأقسام الجهاز المركزي وأجهزة مديريات التربية، بالإضافة لتفويض بعض الصلاحيات من الوزير والأمين العام إلى مديري التربية ومديري المدارس (خصاونة، 1989).

- **سوريا:** إن الإدارة التربوية فيها إلى عهد ليس ببعيد كانت تتخذ شكلا تقليديا يعني بالتنفيذ أكثر من التخطيط ويعتمد على الخبرة الشخصية أكثر من الاعتماد على العلم وأصوله، تقوم على أساس جهاز مركزي يضع الخطط الكمية للتعليم وشرح المناهج، ويوفر له المعلمين والمدارس، حيث تقوم المدارس بالتنفيذ، وتكون مهمة الموظفين الإداريين تسيير التعليم ومراقبته وضبطه وفق أنماط محددة. وفي أوائل السبعينات وعلى ضوء الرؤية الجديدة لوظيفة التربية في المجتمع المتطور أخذ القطر العربي السوري يعيد النظر في النظام التربوي في جميع جوانبه، وكان مؤتمر التعليم ما قبل الجامعي عام (1974) ترجمة واسعة لهذه الرؤية

الخلاقة بجميع أبعادها معتمدا على الأهداف العامة للتربية في القطر، والتي تنبثق عن أهداف الثورة والمجتمع، ومن أبرز توصيات المؤتمر إعادة النظر بالهيكل التنظيمي لمديريات التربية، وتزويدها بالخبرات مما يحقق سرعة التنفيذ والاتجاه نحو اللامركزية، وتدعيم الإدارة المدرسية (الإمام، 1981)، وبالفعل قد سار المشرفون على شؤون التعليم ضمن خطوات حثيثة، وذلك بتفويض المحافظين ومديري التربية والتعليم بعض الصلاحيات التربوية كتعيين المعلمين وإجراء التنقلات، والتوجه نحو مركزية التوجيه والتخطيط الفنيين ولا مركزية التنفيذ والإدارة، وتم استثناء الجانب المالي من هذا التطور، إلى أنه وفي منتصف الثمانينيات السلطة المركزية بالمشاركة مع الإدارة المحلية قامت بتمويل التعليم، لقد طورت سوريا خلال العقدين الأخيرين الأجهزة الإدارية في المناطق في وضع الخطة التربوية، وأن لا يقتصر اشتراكها على تنفيذ الخطة، بحيث يقتصر دور الإدارة المركزية على مراقبة تنفيذ الخطة، بعد الإسهام في وضعها، كما أن هناك تنسيق بين الأجهزة المركزية واللامركزية لكي يكون للمعلمين دور في وضع السياسات التعليمية (العرفي ومعلا، 1996).

- **السودان:** شهد نظام التعليم في السودان العديد من الإصلاحات أبرزها لا مركزية إدارته، وقبل ذلك كانت إدارة التعليم متركزة في وزارة التربية والتعليم، ونظرا لإستحداث نظام جديد للحكم المحلي، أصبحت إدارة التعليم من اختصاص سلطات الحكم المحلي مما يترتب عليه لا مركزية الإدارة التعليمية وتوزيع اختصاصاتها، وأصبح التعليم الابتدائي والمتوسط بما في ذلك تعيين المعلمين وعقد الامتحانات كل إقليم محلي دون الرجوع إلى السلطة المركزية في وزارة التربية لكن يبقى التعليم الثانوي والعالي وإعداد المعلمين وتطوير المناهج من اختصاص السلطة التعليمية المركزية (مرسي، 1996).

- **العراق:** وزارة التربية هي المسؤولة عن إدارة وتنظيم شؤون التعليم العام (قبل الجامعي) في العراق بكل مراحله الدراسية الابتدائية والمتوسطة والإعدادية بأنواعها، بينما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هي المسؤولة عن تنظيم وإدارة التعليم الجامعي والعالي، هنا تبرز أهمية التعليم العام لما يضمه من أعداد كبيرة يتألف منها هذا القطاع من الموظفين والطلبة، حيث يبلغ عدد العاملين في الوزارة أكثر من 450 ألف موظف بشتى العناوين الوظيفية كالإداريين والمعلمين، بينما يبلغ عدد الملتحقين بالمراحل الدراسية أكثر من 6.6 مليون طالب ولكلا الجنسين من الذكور والإناث (جودة، 2010).

والإدارة التعليمية في العراق تسير وفق النظام المركزي منذ تأسيسها، حيث أخذت بالاتجاه نحو هذا النظام عند تأسيس المدارس الابتدائية بالصورة الحديثة في أواخر سيطرة العهد

العثماني على العراق، واستمر الحال عند تشكيل إدارة المعارف في عهد الاحتلال البريطاني، وكذلك بتشكيل وزارة المعارف في العهد الملكي، وبالرغم من تغيير اسم الوزارة من المعارف إلى التربية في العهد الجمهوري إلى أن تسير أمور الوزارة كانت تتم بصورة مركزية شديدة، وما كان على المديرية العامة في المحافظات سوى تنفيذ الأوامر بدون أبداء أي رأي حتى لو كان الأمر يتعلق بمديريتها أو بأحد منسوبيها (القيسي، 2014).

وبعد التغيير الذي حدث في عام 2003 ازدادت المطالبات بإعطاء بعض الصلاحيات للمحافظات لتسيير شؤونها بنفسها، ولكن الواقع يشير بأن الأمور لازالت تسير وفق نفس المنهج الذي سارت عليه معظم الوزارات التعليمية السابقة، وبالرغم من أن قانون وزارة التربية (رقم 22) الذي أقر من قبل مجلس النواب عام 2011، حدد فيه دور وزارة التربية يضمن هذا القانون من خلال المسؤولية المشتركة عن وضع السياسات التربوية مع مجالس المحافظات، وكذلك بإعداد الخطط التربوية وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وفتح دور رياض الأطفال والمدارس باختلاف أنواعها ومراحلها والعناية بالتعليم الأهلي والأجنبي، وإعداد المناهج الدراسية لكافة المراحل الدراسية، ووضع النظم الخاصة بأساليب التقويم والامتحانات، إلى أن ما يعاب على هذا القانون بأنه وضع جميع الصلاحيات الخاصة باتخاذ القرار وفي جميع الأمور الإدارية والمالية والفنية بيد الوزير، كما أن لديه حق التحويل لأي من وكلائه أو المديرين العاملين لبعض من صلاحياته كما نصت عليه الفقرة الثانية من ضمن هذا القانون (وزارة التربية والتعليم، 2011).

-التجربة الفلسطينية في الإدارة التربوية

لقد ارتبط نظام التعليم في فلسطين من حيث فلسفته ومفاهيمه وإدارته في القرن العشرين ارتباطا كبيرا بأنظمة التعليم في الدول التي تولت إدارتها، فبعد انتهاء الحكم العثماني في فلسطين خضعت للاحتلال البريطاني في كافة المجالات بما فيها التعليم، حيث أحكم المحتلون قبضتهم عليه ولم يهتموا به البتة خاصة التعليم الحكومي (عابدين، 1981 في منصور، 2004) وبعد عام النكبة الأولى عام 1948 خضع الجزء الأكبر من فلسطين للاحتلال الصهيوني في حين بقي ما تبقى منها تحت الإدارة العربية، حيث أدارت مصر ما يعرف بقطاع غزة، وأدار الأردن ما عرف بالضفة الغربية، وفي كلتا المنطقتين طبق نظام التعليم المصري والأردني، وفي عام 1967 خضعت الضفة الغربية وقطاع غزة للاحتلال الصهيوني الذي أدار التعليم الفلسطيني وفق مصالحه الاحتلالية مما سبب أوضاع تعليمية سيئة لخصها تقرير للإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم بالتالي: بنية تحتية مدمرة للمدارس الحكومية، ارتفاع معدلات الازدحام الصفّي، تدني مستوى نوعية التعليم، حيث ارتفاع معدلات التسرب،

غياب التأهيل والتدريب ، ظاهرة الأمية، وتشويه المناهج بالحذف منها بما يمت بصلة بالهوية الوطنية والقضية الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000).

إن الصفة العامة لنظام إدارة التعليم الحكومي الفلسطيني هي المركزية، حيث يخضع التعليم لإشراف كامل من وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في المحافظات في الضفة الفلسطينية وقطاع غزة، دون أن يكون للسلطات المحلية أية حقوق في ذلك الإشراف، ويتحدد الهدف العام للمركزية والهيمنة المطلقة لوزارة التربية والتعليم بتحقيق الدقة في تقديم الخدمات التربوية، ومع ذلك فإن هذه المركزية تحكم الخناق على المدارس والمعلمين والمشرفين كما أنها تثقل كاهل الوزارة المختصة فتقوم بإدارة جميع مدارس التعليم العام الحكومية، وبالإشراف على مدارس التعليم الخاص، وترسم السياسة العامة للتعليم، وتضع خطة الدراسة، والمناهج التعليمية، والكتب المدرسية، وتعقد الامتحانات العامة، وتحدد التشكيلات المدرسية، وتعيين المعلمين ونقلهم وترقيتهم ، تشكيل اللجان الفنية والإدارية المختلفة، وتشرف على المباني المدرسية وشراء المستلزمات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2000) ، إن هذه المركزية تؤثر سلباً على دور المدرسة والتعليم، وتجعل من المعلمين والمتعلمين أدوات منفذة لتعليمات الوزارة باعتبارها السلطة المشرفة على التعليم، وتقتل فيهم كل إبداع أو همة للتجديد وتؤدي بهم للشخور بسيطرة الغير حيث يقتصر على تلقي الأوامر بسلبية من السلطات المركزية والتبعية لها (عابدين، 2001).

وبعد أن تسلمت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسؤولية التعليم الفلسطيني بمختلف أنواعه النظامي وغير النظامي عام 1994، وضعت خطة طوارئ للسنة الأولى بهدف وقف التدهور في العملية التعليمية، الذي كان سببه الاحتلال الصهيوني، ولتجاوز هذا عملت وزارة التربية والتعليم على تطوير رؤى مستقبلية لتجاوز الماضي، والارتقاء إلى مستوى التحديات الوطنية، مع تأهيل لعناصر النظام التربوي أجمع، فبدأ الإعداد للخطة الخمسية التطويرية عام 1997، وتشكلت لجنة عليا للخطة الخمسية، إضافة لفريق من الخبراء الدوليين من المعهد الدولي للتخطيط التابع لليونسكو، وأقرت الخطة عام 1999 لتغطي السنوات الدراسية 2000\2001-2004\2005، ومن بين الأهداف العامة للخطة هدف تطوير القدرات التنظيمية في التخطيط والإدارة المالية ويرتبط به الأهداف الخاصة تعزيز القدرة الإدارية على جميع المستويات، وتطوير نظام التخطيط والرقابة، وتدعيم التوجه نحو اللامركزية، وتضمنت الأنشطة التنفيذية للهدف الخاص باللامركزية، وإعداد خطة لتحديد القرارات التي سوف تفوضها الوزارة إلى المديرية، وتلك التي ستفوضها المديرية للمدارس، بما في ذلك تعديل التعليمات المالية والإدارية الحالية، وتعيين جهة مختصة بمتابعة تطبيق اللامركزية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2000) .

وبالفعل فقد قررت وزارة التربية والتعليم ممثلة بالإدارة العامة للتطوير وإدارة الميدان تفويض صلاحيات مالية وإدارية وفنية لمديري ومديرات المدارس المدارة ذاتياً (School-Based Management) بما يخدم العملية التربوية ويرتقي بها، ومن الصلاحيات الإدارية التي فوضت: تنقلات المعلمين، المتابعات الإدارية والفنية مع المديرية والوزارة، تعديل الدوام المدرسي، كما بدأت وزارة التربية والتعليم بتطبيق تجربة المدارس المدارة ذاتياً (وزارة التربية والتعليم العالي، 2001).

وللخبراء في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية رأي في آلية تطبيق ذلك، حيث يقول الصوبان (1998) أنه انسجاماً مع مفهوم اللامركزية في النظام التربوي الفلسطيني الذي يعتمد على المرونة في الإعداد والتنفيذ، يطبق هذا النظام على مراحل وبالتدرج في الوحدات الإدارية التربوية، وحسب نضوج الظروف في كل موقع ووحدة، ووفق لمعايير علمية تضعها فرق مركزية ومحلية متخصصة، وتستند على توفر متطلبات فنية وتنظيمية، وتقوم آلية العمل على منهجية مرحلية والتدرج .

- ومن مبررات تطبيق هذه المنهجية في نظام اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية :

- 1- أن النظام التربوي الفلسطيني خضع لنظام مركزي لسنوات طويلة في فترة الاحتلال الصهيوني، لذا فإن الاحتياجات الأساسية للنظام اللامركزي غير متوفرة بشكل عام، ومتفاوتة من منطقة لأخرى.
- 2- التفاوت في برامج تأهيل الموظفين التربويين بين المناطق المختلفة المكلفة بإدارة عملية اللامركزية.
- 3- التفاوت في توفر المتطلبات التنظيمية واللازمة لعملية اللامركزية من منطقة لأخرى.
- 4- تجربة اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية هي تجربة مستحدثة تحتاج إلى التجريب والدراسة.
- 5- التفاوت في مستويات النمو سواء كان الاقتصادي أم إجتماعي أم الثقافي في الأماكن الجغرافية المختلفة، فالعلاقة طردية بين مستوى النمو ونجاح تجربة اللامركزية.
- 6- قلة الموارد المادية واختلافها من منطقة لأخرى.

ويعتبر الصوبان (1998) أن إحدى إيجابيات التدرج في تطبيق اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية، هي أنها تسمح للنظامين المركزي واللامركزي بأن يسيرا باتجاهين متوازيين وفق معايير معينة، حيث يفوض النظام المركزي صلاحياته للنظام اللامركزي، وفقاً

لنضوج الظروف، بالتالي يتقلص النظام المركزي، وبالمقابل يتسع النظام اللامركزي إلى أن تترسخ اللامركزية، وتختصر اللامركزية في حدود القانون والأنظمة، كما أن من إيجابيات هذه الطريقة أنه يتم الإعداد للانتقال نحو اللامركزية في مختلف المستويات في أن واحد حيث إن الوحدة الإدارية في أي موقع، والتي تتفوق على غيرها في تهيئة ظروفها وفق المعايير المحددة للامركزية، هي التي تفوز بالأولوية بتطبيق نظام اللامركزية، وبذلك سبقت الوحدات الأخرى، مما يخلق روح المنافسة بين الهيئات والوحدات الأخرى للإسراع بتقديم متطلبات اللامركزية، وبالمقابل يرى الصوبان أن هناك سلبية وحيدة لهذه الطريقة، هي أن الوحدات والوظائف الإدارية متشابكة مع بعضها بعضاً، وليس من السهولة فصلها عن بعضها، وبالتالي نجاح الهيئة أو الوحدة بالإيفاء بمتطلبات اللامركزية في جانب معين لا يعني بالضرورة الإيفاء بالجوانب الأخرى، مدامت الجهة المرتبطة معها بالعمل لم تستوف متطلبات اللامركزية، ولتجاوز هذه السلبية لابد للمخططين والعاملين في فرق العمل التي تباشر عملها في عملية اللامركزية، أن يكونوا على معرفة تامة بالهيكل الإداري والتنظيمي والمهام الوظيفية في النظام التربوي، ويراعوا هذا التشابك ويضعوا خططهم على هذا الأساس .

24.2 الدراسات السابقة

24.2.1 الدراسات العربية:

1- دراسة بشور (1982) بعنوان: "اللامركزية الوظيفية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على اللامركزية الوظيفية في الدول العربية، و اشتملت عينة الدراسة على (250) موظفاً في التربية منهم (90) مديراً، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات أهمها : الغاء التمييز بين التوجيه الفني والتوجيه الإداري في وزارة التربية و التعليم، نسبة المديرين الذكور أكثر ممارسة اللامركزية من الإناث، منح مدير المدرسة الثانوية صلاحيات واسعة في إدارة مدرسته وتسيير شؤونها وتطويرها، يترك للمدير تحديد رواتب المعلمين، إقرار اللامركزية الوظيفية في وزارة التربية والتعليم ودور المعلمين والجامعات .

2- دراسات جرادات (1982) بعنوان: " التجديد و التطورات في الإدارة التربوية في الأردن " وهدفت الدراسة إلى التعرف على التجديدات المتوقعة حدوثها في الثمانينات، منها تطبيق اللامركزية في الإدارة التربوية بشكل عام، وقد ركزت الدراسة على أهمية تطوير العملية الإدارية للحد من المركزية في النظام التعليمي و كان من نتائج هذه الدراسة : ضرورة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري التربوي بحيث تمكن السلطات التعليمية المحلية وإدارة المدارس من القيام بدور أكثر فعالية و مسؤولية في مختلف المجالات التربوية، أهمية عقد برامج تدريبية لهم بمستوى خبراته التعليمية، أهمية منح مديري التربية في الميدان و مديري المدارس صلاحيات واسعة واتخاذ القرار دون الرجوع إلى المركز.

3- دراسة المومني (1983) بعنوان: " دراسة عملية اتخاذ القرارات، و تطوير نموذج لها في دوائر التربية والتعليم في الأردن"، وكان من نتائج الدراسة : بالنسبة للقرارات المتعلقة بالمنهاج : تشير أعلى النسب المئوية إلى أن المديرين يعطون معلومات مفيدة فيما يتعلق بدراسة المنهاج، بالنسبة للقرارات المتعلقة بالأبنية و المرافق العامة : تشير أعلى النسب إلى أن مديري التربية يوصون باتخاذ القرارات بأنفسهم، إلا فيما يتعلق بتنفيذ أعمال الصيانة، مما يدل على أن القرارات المتعلقة بالأبنية ما زالت مركزية، أما الإشراف على التدريس فتشير أعلى النسب المئوية إلى أن المديرين يوصون باتخاذ القرار، وأن المركزية في اتخاذ القرارات ما زالت هي الغالبة على عملية اتخاذ القرارات .

4- دراسة عبد الدايم (1985) بعنوان : "الاتجاهات الجديدة في التخطيط التربوي"، حيث هدفت إلى التعرف على الإتجاهات الجديدة التي يعمل بها التخطيط التربوي، وإيجاد الفرق بين الخطط التربوية وبين الخطط الفعلية التي تمارس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

توصلت إلى أن هناك فرق بين مستوى صانعي القرار من مسؤولين و سياسيين وإداريين، وبين المستهلكين للنظام التربوي من طلاب و معلمين. وأيضاً توصلت إلى أهمية اتباع سياسة اللامركزية في التخطيط التربوي، وذلك بمشاركة المعلمين والطلاب في الميدان بصنع القرار مع المسؤولين والإداريين.

5- دراسة الشيخ (1986) بعنوان : " العلاقة بين أنماط القيادة في مستوى الإدارة التربوية

المتوسطة و بين مشاركة مديري المدارس الثانوية والإلزامية الحكومية في الأردن في صنع القرارات الإدارية "، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى الإداريين التربويين على مستوى المديرية، وعلاقة ذلك بطبيعة دور مديري المدارس الحكومية في اتخاذ القرارات الإدارية، و دراسة أثر المؤهل العلمي والخبرة الإدارية والجنس على ذلك الدور، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في صنع القرارات التربوية في المجالات الإدارية، هناك فروق لمتغير الجنس في صنع تلك القرارات في المجال الفني، نسبة القرارات التربوية التي شاركت فيها الإدارة المدرسية، ومديري و مديرات المدارس بلغت 53.1 % بينما نسبة القرارات التي شاركت فيها الإدارة التربوية بلغت 46.9 % وهي مشاركة تجاوزت النصف، مما يدل على مشاركة فعالة، كما تؤثر هذه النسبة على فعالية النمط القيادي لدى الإدارة التربوية المتوسطة، كما أن نسبة مشاركة الإناث بلغت 54.7 % بينما بلغت مشاركة الذكور 51.3 % مما يدل على تفوق الإناث في المشاركة على الذكور، مما يبرهن على أثر متغير الجنس على المشاركة باتخاذ القرار.

6- دراسة الرمحي (1987) بعنوان : " مدى ممارسة مدير المرحلة الإلزامية الحكومية لدوره

الإداري و الفني كما يراه كل من المدير والمعلم في لواء طولكرم "، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم الممارسات الإدارية والفنية لمدير المدرسة الإلزامية الحكومية في لواء طولكرم، والكشف عن أي الدورين يمارسه بشكل أفضل، أيضاً الكشف عما إذا كان للمؤهل العلمي، و سنوات الخبرة (الخدمة في الإدارة المدرسية) أثر في تحسين ممارسات المدير لدوره الإداري والفني، وتكونت العينة من (39) مديراً ومديرة (160) معلماً و معلمة من لواء طولكرم، واتفق المعلمون والمديرون على أن المدير يمارس دوره الإداري بدرجة مرتفعة، ولكنهم لم يتفقوا في تقييمهم لممارسات الفنية أو الإدارية والفنية معاً كما أنه كان للمؤهل العلمي ولسنوات الخبرة أثر في تحسين ممارسات المدير لدوره المتوقع منه، وأوصت الدراسة بضرورة

تخفيض نصاب مدير المدرسة الإلزامية من الحصص الملزم بتدريسها، وكذلك أوصت بأهمية توعية المدير بدوره الفني، وأعداده للقيام بهذا الدور بشكل افضل .

7- دراسة بامقيدح (1991) بعنوان : " تطوير التنظيم الإداري في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية "، هدفت الدراسة إلى ضرورة دراسة أثر بعض المتغيرات وهي المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والخبرة الإدارية، أوصت أيضا بأهمية تقييم واقع التنظيم الإداري في وزارة التربية والتعليم، وذلك من خلال بيان تصورات المديرين للتنظيم الإداري القائم في المجالات التالية: المركزية و اللامركزية، الاتصالات الإدارية، التصنيف الوظيفي، صناعة واتخاذ القرارات، كفاية الكوادر، توازن السلطة و المسؤولية، التفويض الإداري، وتكونت عينة الدراسة من جميع المديرين في ديوان وزارة التربية والتعليم وعددهم (95) ومن أهم نتائج الدراسة: أنه لا توجد إدارة مختصة بمتابعة التطوير والتنظيم الإداري، وهناك حاجة إلى تدريب المديرين على عملية صناعة القرارات الإدارية واتخاذها، ولا يوجد تطابق بين أنماط السلطة والمسؤولية في التنظيم الإداري القائم، ولا يفوض المديرين إلا القليل من صلاحياتهم. وقد أوصى الباحث بضرورة العمل على تفويض السلطات للإدارات الدنيا والقليل من المركزية، وكذلك أوصت الدراسة حول أهمية تدريب المديرين على صناعة القرارات الإدارية، وزيادة نسبة مشاركة المديرين من المراتب الوظيفية الدنيا في صنع القرارات .

8- دراسة بشايرة (1991) بعنوان : "المركزية و اللامركزية في الإدارة التربوية – مضامين و نتائج للأردن "، و التي كان الغرض منها تتبع قضية المركزية و اللامركزية في الإدارة التربوية من وجهة نظر الإداريين التربويين في الأردن و الولايات المتحدة ، و تكونت عينة الدراسة من (105) مديري مدارس من خمس مديريات أو مقاطعات في الأردن والولايات المتحدة، إضافة إلى خمسة مديري تعليم و وزير من كل منهما، بينت الدراسة جوانب الاتفاق والاختلاف في تحديد المستويات المرغوبة لإتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالمهام التربوية المحددة في الدراسة وأظهرت الدراسة أن الإداريين التربويين في البلدين على المستويات الثلاثة (المدرسة و الدائرة العامة و الوزارة) يتجهون إلى تفويض مسؤولية أكبر للمستوى المحلي، كما وقد أوصى الباحث بضرورة تشجيع تبني إدارة الفريق لاستثارة التحفيز الذاتي والرقابة الذاتية لدى الأفراد، وكذلك أوصى الباحث بضرورة ترشيد السلوك الإداري للحد من التحيز في التوجه نحو المركزية و اللامركزية، و عدم فرض اللامركزية على الوحدات قبل أن تكون مستعدة ومهيأة لها، أو فرضها في الحالات التي تزدهر أكثر في ظل المركزية، وتوظيف كفاءات عالية في المستويات الإدارية المحلية .

9- دراسة جويحان (1995) بعنوان: "درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في الأردن"، حيث اشتملت الدراسة على أربعة متغيرات مستقلة هي الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الإدارية، و السلطة المشرفة ومتغير تابع واحد هو درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي، و تكونت العينة الدراسية من (105) مديراً منهم (54) ذكور و (51) إناث، حيث أخذت العينة من مديريات التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى و الثانية والتعليم الخاص، وخلصت الدراسة إلى أن درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية تصل إلى نسبة 80% من عملهم الإداري، وكذلك وجد أنه بينما وجدت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق اللامركزية تعزى إلى المؤهل العلمي لمدير المدرسة أو إلى مستوى الخبرة الإدارية للمدير، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق اللامركزية تعزى إلى وأيضاً توجد فروق تعزى إلى السلطة المشرفة و لصالح المديرين العاملين في المدارس الثانوية الخاصة، وأيضاً توجد فروق من حيث جنس المدير ولصالح المديرين الذكور . وأوصت الباحثة بضرورة اهتمام مديري المدارس الثانوية بالسير قدماً في تطبيق سياسة اللامركزية لأن ذلك دليل على صحة المنظمة، كما دعت إلى ضرورة الاهتمام ببرامج تدريب وتأهيل القيادات الإدارية في المدارس الثانوية قبل وأثناء الخدمة .

10- دراسة إبراهيم (1996) بعنوان: "تأثير مستوى مشاركة المعلمين والمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الثانوية في محافظتي بيت لحم - أريحا"، والتي هدفت إلى معرفة أثر مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية على الولاء التنظيمي عند المعلمين، وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي في الولاء التنظيمي مع الأخذ بالإعتبار مستويات المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، تكونت عينة الدراسة من (135) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة استبانتيين واحدة لقياس مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية، والثانية لقياس الولاء التنظيمي عند المعلمين. واستنتجت الباحثة أن المعلمات والمعلمين يوضحون أن مستوى مشاركتهم بأنها متوسطة، ودلت الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية وبين الولاء التنظيمي عندهم، وأوصت الباحثة بأهمية عمل دورات تدريبية للمعلمين في مجال الإدارة التربوية، وكذلك ضرورة عمل برامج تدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في مجال الإدارة التربوية .

11-دراسة عامر (1996) بعنوان : "الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة

الغربية "، و هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية كما يراها المديرين و المديرات، حيث تمت دراسة الممارسات الفضلى، وأثر متغير مستوى المؤهل الأكاديمي والتربوي على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية للمهام الإدارية المطلوبة لمركز مدير مدرسة ثانوية، و تكونت عينة الدراسة من (40) مديراً و مديرة يمثلون 18 % من مجتمع الدراسة حيث طبق عليهم استبانة تتكون من عشرة مجالات إدارية. وقد توصلت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مديري المدارس الثانوية المؤهلين أكاديمياً وتربوياً وغير المؤهلين، أو بين ذوي خبرة إدارية طويلة أو حديثي العهد بالإدارة المدرسية من حيث ممارستهم للمهام الإدارية لوظيفة مدير المدرسة، وقد أوصت الدراسة بأهمية تنسيق الخدمات بين المدرسة والمجتمع عند المديرين والمديرات أصحاب الخبرة القصيرة، وذلك من خلال عقد الدورات الإدارية المرتبطة بذلك من قبل دائرة التدريب والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم، وكذلك أوصت الدراسة بالإستمرار في تحسين العمليات الإدارية، وذلك من خلال دورات تدريبية مستمرة، والمشاركة في المؤتمرات المرتبطة بالإدارة المدرسية .

12- دراسة أبو هنطش (1999) بعنوان: "اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري

في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وهدفت الدراسة إلى بيان اتجاهات الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم نحو التطوير الإداري"، استخدم الباحث استبانة وطبقها على مجتمع الدراسة المؤلف من (92) موظفا يعملون في ديوان الوزارة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري كانت إيجابية على جميع المجالات، وقد أوصى الباحث بالاهتمام بإدارة الأفراد والبيئة التنظيمية وأيضاً التوصيف الوظيفي.

13-دراسة منصور (2004) بعنوان : "المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين

من وجهة تهدف إلى التعرف على وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة في فلسطين"، استهدفت الدراسة التعرف حول نمطي المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في محافظات الشمال في فلسطين، استخدم الباحث استبيان، واعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومن أهم نتائج الدراسة أن توجه مديري ومديرات المدارس الحكومية هو توجه لا مركزي، وأيضاً توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المستويات الإدارية المرغوب

فيها لا اتخاذ القرارات المتعلقة ببعض المهمات التربوية تعزى لمتغيرات: سنوات الخبرة الإدارية، والجنس، ومستوى المدرسة، والمديرية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أوصى الباحث بضرورة استمرار وزارة التربية والتعليم في دعم التوجه نحو اللامركزية.

14- دراسة الخالدي (2005) بعنوان: "اتجاهات مديري المدارس نحو المركزية واللامركزية وعلاقتها بالرضا المهني"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة المركزية واللامركزية بالرضا المهني لمديري المدارس الابتدائية والمشكلات الناتجة عن النظام الإداري التعليمي في الكويت، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي والمقابلات الشخصية والاستبانة للتعرف على مدى تأثير النظام الإداري الأنسب للإدارة المدرسية ومدى تحقق الرضا المهني، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أهمية إعطاء المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس لأنهم الأقرب للطالب والأسرع لتنفيذ القرار المناسب، وكذلك ضرورة تطبيق النظام اللامركزي في الإدارة المدرسية، ومعالجة الفجوة الواضحة ما بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية.

15- دراسة محمد (2008) بعنوان "متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم ما قبل الجامعي بمصر في ضوء بعض الخبرات المعاصرة"، استهدفت الدراسة التعرف على متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة نظام التعليم قبل الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليل المقارن والاستبيان بدراسته، وانتهت الدراسة بأن هناك متطلبات تشريعية وتنظيمية ومادية وبشرية ومجتمعية لابد منها لتطبيق اللامركزية، كما شملت عدد من التوصيات كإصدار قانون جديد للتعليم، وقانون جديد لتنظيم الحكم المحلي، والتدرج في نقل الصلاحيات من خلال خطة زمنية مناسبة لشرح أهداف اللامركزية وأسس تطبيقه.

16- دراسة عبد الرحمن (2008) بعنوان: "تفعيل لامركزية الإدارة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر"، هدفت الدراسة الوقوف على مدى تفعيل اللامركزية الإدارية في مدارس التعليم الأساسي بمصر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائجها: ضعف العلاقة بين أولياء الأمور وجميع العاملين، وقلة مشاركة المعلمين والتلاميذ في اتخاذ القرارات المدرسية، وضعف المساعدات المالية الموجهة للمدرسة من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي، واستخدام وسائل المحاسبية التقليدية، وتدخل الإدارة التعليمية في اتخاذ القرارات المدرسية، وندرة المعرفة بثقافة لامركزية الإدارة بين جميع العاملين بمدرسة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وكذلك أولياء الأمور.

17- في دراسة الشهري (2015) قدمت دراسة بعنوان: "أثر المركزية في جودة تطبيق النظام الفصلي في مدارس البنات بمنطقة الرياض"، هدفت الدراسة إلى تعرف أثر المركزية في جودة التطبيق لنظام تعليمي مستحدث في مدارس المملكة العربية السعودية عبر دراسة إحصائية مقارنة بين عينة موزونة من مدارس مدينة الرياض الست التي تمثل (الأطراف) وذلك لوجود إدارة التعليم الرئيسية في الرياض، وقد شملت عينة الدراسة (42) مدرسة، منها (21) داخل مدينة الرياض و(21) موزعة في المحافظات الست، حيث استخدم المنهج الكمي عبر تطبيق استبانتيين من نسختين متطابقتين، أرسلت الأولى إلى مديريات الرياض، والنسخة الثانية إلى مديريات مدارس المحافظات، استخدم مقياس ليكرت الخماسي في الاستبانتيين، وقسمتا إلى خمسة محاور، وتم استخدام المعالجة الإحصائية مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التطبيق تعزى للمركزية بين مدارس المركز وهي مدينة الرياض ومدارس الأطراف وهي مدارس المحافظات الست التابعة لإدارة تعليم الرياض، أوصت الدراسة بضرورة توسيع العمل لتطوير الأنظمة التعليمية وتنويعها، نشر ثقافة الجودة والعناية بتقييمها عبر أدوات قياس فعالة.

18- دراسة محمود، وآخرون (2017) : بعنوان "دراسة مقارنة اللامركزية إدارة التعليم قبل الجامعي في كل من البرازيل وسويسرا وجمهورية مصر العربية"، سعت الدراسة إلى الوقوف على الأسس النظرية للامركزية في التعليم قبل الجامعي في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها، وتقديم تصور مقترح لتطوير لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء خبرة البرازيل وسويسرا وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، ومن نتائج الدراسة : نجاح تطبيق اللامركزية الإدارية في التعليم في كل من البرازيل وسويسرا نظراً لتوافر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية اللازمة لنجاحها ومن النتائج أيضاً أن تدعيم المشاركة المجتمعية الواسعة، وتأصيل الحوكمة الرشيدة، وتحقيق تأزر اجتماعي يسهم في مواجهة التحديات الثقافية والمالية والاجتماعية، وترسيخ قيم المواطنة في المناخ التربوي وداخل مؤسسات التعليم .

19- قدم عبد الرسول (2018) دراسة بعنوان : "واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء اللامركزية"، حيث سعت الدراسة إلى التعرف إلى ماهية المركزية واللامركزية في التعليم ، التعرف على العلاقة التي تربط المشاركة المجتمعية واللامركزية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم

الأساسي، التعرف على الإطار المفاهيمي للمشاركة المجتمعية في التعليم ، الوقوف على واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء اللامركزية، التوصل إلى تصور مقترح يمكن أن يفيد الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء اللامركزية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة هي الاستبانة، ومن أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى) في جميع المجالات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية في جميع المجالات، حيث يوافق أفراد العينة من الحضر بشكل أكبر من أفراد العينة من الريف على جميع العبارات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لجميع المجالات بين استجابات أفراد العينة في جميع المجالات تعزى لمتغير الوظيفة. بالنسبة لمجالات الاستبانة ككل جاء مجموع النسبة المئوية الوزنية لكل مجالات الاستبانة (64.3) %، مما يؤكد على درجة تحقق المشاركة المجتمعية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في الواقع الفعلي بدرجة متوسطة أي غير واضح التحقق وذلك نظرا للقصور في دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة وإهمال المدرسة القيام بخدمة المجتمع وتنمية البيئة على الوجه المطلوب.

20--قدم شلش (2019) دراسة بعنوان: "درجة تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في

فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعوقاتهما"، حاولت الدراسة التعرف إلى معرفة درجة تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت وأهم معوقاتهما في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (67) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي وإنجاز أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (57) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة)، و أن درجة تطبيق الإدارة الذاتية في محافظة سلفيت كانت كبيرة على الأداة ككل، وكانت ذات درجة تطبيق متوسطة على مجالات تفويض الصلاحيات، وشؤون المعلمين وشؤون الطلبة، وجاءت بدرجة كبيرة على مجالي إدارة المعرفة والمتابعة والمحاسبة.

21- قدمت العرفج (2019) : ورقة بحثية بعنوان "التعليم العام المركزية واللامركزية في

الإدارة التعليمية"، وأشارت إلى أنه لا يمكن الأخذ بأحدهما بشكل مطلق، بمعنى أن

المركزية الكاملة أو اللامركزية الكاملة لا يمكن أن يتحققا في الواقع العملي، فالمشكلة ليست الاختيار بينهما ولكن في كيفية الجمع بينهما، فاللامركزية ما هي إلا عملية نقل للسلطات بين الحكومة المركزية والأجهزة المحلية، وبالتالي فإن مقياسنا في المركزية أو اللامركزية هو قياس القرارات التي تتخذ في الأجهزة المركزية، وكلما كانت القرارات التي تتخذ في المحليات أكثر وأقوى ولها الفاعلية الأكبر فإننا نكون متجهين نحو اللامركزية تنفيذا سليما وفعالا، ويتضح لنا التوجه باللجوء إلى اللامركزية في التعليم حيث ذكرت الباحثة الأسباب لذلك والمبررات، ولكن ذكرت أن تطبيق اللامركزية يحتاج إلى ضوابط لتنظيمه حتى يحقق النتائج المرجوة منه وفي حال عدم تطبيقه بالطريقة المناسبة سوف يؤدي إلى نتائج عكسية على مستوى جودة التعليم.

2.24.2 الدراسات الأجنبية:

1- دراسة **Stannite (1993)**: بعنوان " اللامركزية: لماذا، وكيف ونحو أي نهايات ؟" حيث أوضح الباحث أهمية اللامركزية في إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، مستعرضا فرضيتين أساسيتين تقوم عليهما الدراسة، الأولى : أنه مع تقريب صناعة القرار والمسؤولية من الطفل والفصل، فإن التعليم سيتحسن، والثانية أن أغلب المشاكل المستمرة في التعليم يمكن نسبتها إلى البنية المدرسية، ويبين الباحث أن هناك عدة اتجاهات لتطبيق اللامركزية في المناطق المختلفة كالإدارة الموقع، باعتبارها أداة أساسية لإعادة توزيع القرار والمسؤولية، وكنتيجة لذلك تجري محاولات لنقل الإدارة المركزية من منصب أمر بعيد إلى مركز خدمة مسؤول، وبعض المناطق تبنت الإبداع في المنهاج كقوة دافعة أساسية في جهودها نحو اللامركزية، وخلص الباحث أن أنصار اللامركزية يرون أنها ستحسن آلية اتخاذ القرار حول الجوانب التربوية المختلفة، وتحسن إنجازات ودافعية التلاميذ، وتزيد من التزام الهيئات، وتضاعف المسؤولية على المخرجات التعليمية، وتزيد من انخراط الآباء والمواطنين في النشاط المدرسي، وتحقق التكامل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع .

2- دراسة **Wehister,et al (1997)** بعنوان: "الإعداد لمدرسة مدارة ذاتيا ناجحة"، حيث سعت الدراسة لمعرفة أسباب نجاح بعض المدارس والمقاطعات في ظروف اللامركزية بينما تفشل أخرى، وكذلك تحديد العوامل التي تعزز الأداء الجيد للمدارس المدارة ذاتيا، أجريت الدراسة على أربع سنوات على عينة من (40) مدرسة في الولايات المتحدة

الأمريكية وكندا وأستراليا، وهي مدارس مداراة ذاتيا منذ لا يقل عن ثلاث سنوات، وخلصت الدراسة إلى تحديد الشروط والعوامل التي تتواجد لتنفيذ إصلاحات من شأنها تحسين التعليم والتعلم، حيث تمت دراسة حالات من خلال مقارنة مدارس مداراة ذاتيا ناحية وأخرى ما زالت تسعى لذلك، وعندما يتم اكتشاف الفروق بين المدارس فإن الحقائق الأساسية تبرز بوضوح، وكمثال على ذلك تمت المقارنة بين أدوار مديرين في مدرستين، في الأولى كان المدير لا يرغب في تقاسم السلطة خوفا من فقدان السيطرة، حيث أن إدارته الفردية أحبطت دوافع الهيئة وأعاقت عملية الإصلاح، وفي غياب رؤية عظيمة من الشائع أن ترى صراعات كثيرة بين المسؤولين ليحافظوا على مصالحهم، بينما في مدرسة أخرى، فإن المدير يسهل التغيير من خلال الآخرين، فهو يعطي انتباها للبناء الهيكلي في المدرسة ليوفر مشاركة فاعلة في صناعة القرار، فالمجموعات الفاعلة تستطيع الحصول على المعلومات اللازمة للقرارات، لقد تم تطوير قيادة ذات قاعدة عريضة باستحداث وظائف رسمية كأعضاء لجنة وخبراء .

3- دراسة **Hanson (2000)** : بعنوان "المقرطة ولا مركزية التربية في أستراليا : عشرون عاما من النضال من أجل الإصلاح"، وهدفت الدراسة إلى وصف وتحليل قوة وضعف الإصلاح الشامل والمركب، فبينما يشرع الإصلاح في القانون والسياسة في بناء نظام تربوي لا مركزي يستجيب لعملية التحكم المشتركة على صعيد الدولة والمناطق، فإن الدراسة تفسر الناتج الحقيقي، أن هذا الناتج مثير للاهتمام بشكل خاص لأن اللامركزية تؤدي بالعادة إلى نتائج أقل بكثير من المأمول منها، وعند تتبع عملية التغيير فإن هذه الورقة تفحص التعقيدات المنظمة والاقتصادية والسياسية المرتبطة بالإصلاح، طبق الباحث أسلوب دراسة ميدانية تقليدية لجمع بيانات بين (1987-1997) حيث تمت مقابلة أكثر من 200 شخصا وكان بينهم علماء في الجامعة، وموظفون رفيعون في وزارة التربية والتعليم، وسياسيون ومحامون ودستوريون، ومديرون تربويون، ومديرو مدارس ومعلمون، بالإضافة لذلك تمت مراجعة عدة مئات من الوثائق في القانون السياسي .

4- دراسة **Mute (2000)** : بعنوان "لا نظامية ولا مركزية التعليم في اليابان"، وهدفت الدراسة لتقييم الوضع الحالي، والتوقع لمستقبل الانتظامية واللامركزية في النظام التعليمي الياباني، حيث بين الباحث أن اليابان في القرن التاسع عشر قامت بسلسلة من الإصلاحات باتجاه لا نظامية ولا مركزية النظام التربوي، والهدف من ذلك هو توفير مرونة كافية وسيطرة محلية على مستوى المدرسة، بحيث تصبح مفاهيم الإبداع والمبادرة الفردية وروح

الالتزام جزء من العملية التعليمية لكل جيل من التلاميذ اليابانيين، وكذلك مركزت مؤسساتها بما فيها التربية لتلحق بركب الأمم الصناعية الغربية، ومن الغريب أن الانتظامية واللامركزية أخذت طريقها إلى جميع مناحي التربية في اليابان.

5- دراسة Winkler and Lan Gershberg (2000) : بعنوان "لامركزية التعليم في

أمريكا اللاتينية وتأثيرها على جودة المدارس": أكدت هذه الدراسة على الدور الإيجابي للنظام المركزي وتأثيره على تحسين النظام التعليمي وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تطبيق اللامركزية على جودة التعليم في بعض مدارس دول أمريكا اللاتينية، وذلك من خلال القيام بمراجعة تطبيق اللامركزية في التعليم بعدد من هذه الدول والتعرف على أنماطها المختلفة، ودراسة أثر ذلك على جودة التعليم بعدد من هذه الدول والتعرف على أنماطها المختلفة، ودراسة أثر ذلك على جودة التعليم بالمدارس، وقد أشارت النتائج المتحققة من هذه الدراسة إلى أن تفويض بعض الصلاحيات لسلطات الحكومات المحلية يؤدي إلى تحقيق الكثير من المكاسب والإيجابيات في العملية التعليمية، بحيث يعطي تطبيق اللامركزية مساحة أكبر من المرونة والتفكير الخلاق فيما يتعلق بتوزيع الموارد، بالإضافة لتحسين أداء المدارس .

6- دراسة UNESCO (2005) بعنوان : "اللامركزية في التربية تجارب وسياسات دولية"،

وسعت الدراسة إلى تحليل التقارير عن السياسات والتجارب التي تم عرضها في المؤتمر المنعقد بالأرجنتين عام 2003، حول اللامركزية في التربية، وقد شاركت عدة دول من أمريكا الجنوبية وبعض الدول الأفريقية ، وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها المنظمة العالمية بعد تحليل التقارير الواردة من هذه الدول هي : أن التوجه نحو اللامركزية كان من أهم خطوات التجارب الدولية نحو الإصلاح التربوي، لكن طرق اختيار اللامركزية المناسبة لكل دولة كانت من أهم الصعوبات التي واجهت تلك التجارب، وكذلك إيجاد مصادر التمويل الكافية، والقيام بتدريب الكوادر الإدارية وتقويمها، كما أن للسياسات التنظيمية لعملية تطبيق اللامركزية كانت من التحديات الكبيرة .

7- دراسة Patapas & Urbanovic (2012) بعنوان : "إصلاحات اللامركزية في إدارة

التعليم: قضايا نظرية وعملية"، يجري تدريجياً تطبيق اللامركزية على نظام إدارة التعليم في ليتوانيا وعدم تركيزه على أساس مبدأ التبعية، حيث ينظر إلى اللامركزية على أنها إحدى الإستراتيجيات الرئيسة لإصلاح وإعادة تشكيل المؤسسات التعليمية، تتناول الدراسة هذه الأسئلة التالية: كيف يمكن تغيير تفاعل المواد التعليمية في عملية اللامركزية؟ ما هي

التغييرات التي تحدث في عملية إدارة المدرسة مع زيادة استقلالية المدرسة؟ ما هي شروط عملية الاستقلالية الفعالة للمدرسة؟ اعتمدت الدراسة على منهج البحث النوعي، حيث شمل البحث على 42 فردا يمثلون من الجهات الفاعلة في نظام التعليم الليتواني، استندت الدراسة على إجراء المقابلات الفردية والجماعية، نتائج التحليل النظري قدمت صياغة للخصائص الرئيسية لعملية اللامركزية في التعليم : تؤدي اللامركزية إلى انخفاض تأثير السلطة المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم المدرسي، حيث يقتصر دور الدولة على إصدار توجيهات تربوية، تحدد المؤسسة المستقلة حدود نشاطها المستقل بالتنسيق مع المؤسسات الحكومية، بالتالي تتحمل مجتمعات المدرسة مسؤولية أكبر تجاه المدرسة، ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أن اللامركزية لا تعني بالضرورة المزيد من الديمقراطية، حيث أن إعطاء المزيد من السلطة للمدارس سوف يؤدي فقط إلى إضفاء الشرعية على مزيد من السلطة للعاملين في مجال التعليم –المعلمين وقادة المدارس – ولن يرتبط ذلك على الإطلاق بمشاركة أوسع للمجتمع في الأمور التعليمية، أما نتائج التحليل النظري فكان من أبرزها ما أشار إليه الخبراء المشاركون في البحث (خاصة قادة المدارس) إلى عدم وجود سياسة تعليمية وطنية وبلدية متسقة كأحد الحواجز أمام التنفيذ الناجح لاستقلالية المدرسة، كما أشار المستجيبون إلى أهمية دعم مؤسسات الدولة، خاصة للمدارس التي تواجه صعوبة في الإدارة الذاتية بسبب نقص المهارات الأساسية .

8- قدم Galway وآخرون (2013) دراسة بعنوان "أثر المركزية في إدارة منطقة المدارس المحلية في كندا" تحاول الدراسة الإجابة عن سؤالين: 1- ما هي سمات مجالس المدارس الفعالة في كندا؟، 2- ما هي طبيعة الحوكمة التربوية في مجالس إدارة المدارس في كندا من هم الفاعلون الرئيسيون وما هي أدوارهم في الإدارة والمسائلة؟ أجريت الدراسة على مدى 12 شهرا بين ديسمبر 2010 ونوفمبر 2011. اعتمد على منهجية البحث النوعي، حيث تضمن مجموعتين من المشاركين: 1- أمناء مجلس إدارة المدرسة الإنجليزية، 2- مدراء منطقة المدرسة من تسع مقاطعات كندية، طورت الأسئلة التي استندت على بروتوكول المقابلة ومجموعة التركيز من خلال مراجعة شاملة للأدبيات ومن خلال المعلومات التي جمعت من خلال ثلاث جلسات مشاور، نتائج هذا البحث أن كلا من أمناء مجلس الإدارة والمشرفين قلقون حول قدرة مجالس المدارس على أن تكون فعالة في مناخ من الدعم الحكومي المتعثر، وهناك إجماع عام على أن الجمهور يتوقع من مجالس المدارس أن تقدم صوتاً محلياً وإقليمياً قوياً في عملية صنع السياسات التعليمية على نطاق واسع، المشاركون

من كلا المجموعتين شعروا أن الأمناء لا يمكن أن يكونوا فعالين في هذا الدور إلا إذا لم تلتفت الحكومات عليهم وتنتقد عملهم .

9- دراسة **Androniceanu (2014)** بعنوان: "عملية صنع القرار في نظام التعليم اللامركزي"، صنع القرار هو عملية أساسية للإدارة الحديثة التي تمثل في كل مجال الوظيفة الأساسية للمدير بعد التسعينات، واجه نظام التعليم الثانوي تغييرات مهمة بدءاً من اللامركزية وتحويل المدارس في أنظمة الإدارة الذاتية المستمرة مع تطوير لمختلف أصحاب المصلحة المباشرة وتحسين عملية صنع القرار، تبحث هذه الدراسة في عملية اتخاذ القرار في نظام التعليم الثانوي اللامركزي، يعتمد التحليل على نتائج المدارس الثانوية، الاستبيان يتضمن 20 فقرة للمستجيبين (مدراء المدارس والمعلمين) لتقييم تصوراتهم فيما يتعلق بخصائص عملية صنع القرار في المؤسسة التي يعملون بها، شرحت البيانات التي حصلت عليها من هذه الدراسة بالنسب المئوية والنتائج تسمح لوصف عملية اتخاذ القرار وتحليل المحددات القانونية والميزانية، توضح نتائج البحث أسباب الانتكاسات في عملية اتخاذ القرار، ومن أهم النتائج أن المستجيبين قد أوضحوا بأن القرارات تتخذ في اجتماعات جماعية بإجماع مجلس إدارة المدرسة حيث لا يعتبر مديرو المدارس وأعضاء مجلس إدارة المدرسة أن اللامركزية قد جلبت لهم الكثير من الإستقلالية، هم يعتبرون أن الإستقلال الذاتي المحدود هو الوصف الأمثل لما هو موجود في المدارس التعليمية الثانوية، ولكن التوصيات الحالية قد تكتمل مع نتائج الأبحاث المستقبلية، والتي هي ضرورية لفهم عملية اتخاذ القرار بشكل أفضل في نظام التعليم الثانوي.

10- دراسة **El Baradei (2015)** بعنوان " حالة اللامركزية كأداة لتحسين الجودة في التعليم الأساسي المصري"، حاولت الورقة البحثية الوقوف على درجة الاستعداد لتعظيم اللامركزية في التعليم الأساسي (قبل المدرسة والمدرسة الأساسية والإعدادية) في مصر، وكيف تساهم في تحسين الجودة عموماً، وأنواع اللامركزية في التعليم، والتجارب العالمية والدروس المستفادة من تلك التجارب للمشاركة المجتمعية في التعليم، وقامت الدراسة بوصف وعرض أهم التصورات عن لامركزية التعليم وجودته، والتجارب الدولية في هذا المجال تناسب مصر، ومن نتائج الدراسة : أن اللامركزية تؤثر على الكفاءة، وأن اللامركزية لها آثار إيجابية على الكفاءة في جميع المراحل الدراسية وقدرتها على تحقيق التطوير في الأقاليم، والاستخدام الأمثل للموارد المالية، والطبيعية، والمصادر البشرية، وأن مشاركة الوالدين ذات الدخول الأدنى لا تتسم بنفس قوة مشاركة أقرانهم ذوات الدخول المتوسطة والمرتفعة.

11- دراسة Tesfay (2015): بعنوان "مدى وتأثير إصلاحات اللامركزية في أثيوبيا ":

سعت الدراسة لكشف عن مستوى اللامركزية في أثيوبيا بما في ذلك الأبعاد الثلاثة للامركزية (السياسية والمالية والإدارية)، والوقوف على أثر اللامركزية في تحقيق الإنصاف والفعالية والجودة في تقديم الخدمات التعليمية واستخدمت الدراسة المنهج النوعي لدراسة الحالة، ومن نتائج الدراسة أن نقل السلطة والمسؤولية والموارد من المركزية إلى الحكومات المحلية كان أساس الإصلاحات اللامركزية في البلدان النامية مثل أثيوبيا ، كما تعد الممارسات اللامركزية، وضعف القدرات الإدارية على مستوى الحكومة المحلية والمدرسة، وأكدت الدراسة على أن توسيع اللامركزية يعتبر واحدا من أسباب التنمية المستدامة والحد من الفقر، وتعزيز الكفاءة، وفعالية تقديم الخدمات التي تؤديها الحكومات المحلية - خاصة في المدرسة الابتدائية - والتي تكون أكثر فهما للاحتياجات المحلية خصوصا الأكثر تهميشا، وأسرع استجابة .

12- قدم Semjen (2018) دراسة بعنوان " أهداف ونتائج مركزية التعليم العام في المجر "،

حدثت عملية مركزية قوية في إدارة التعليم وتمويل المدارس في المجر خلال العقد الحالي، تم أخذ إدارة المدارس ومراقبتها وتمويلها من الحكومة المحلية من قبل الدولة، وتضاءلت استقلالية مديري المدارس والمعلمين، ومع ذلك لا يبدو أن أهداف هذه المركزية أو الدوافع وراءها واضحة تماما، تهدف هذه الورقة إلى المساهمة في توضيح هذه الأهداف والدوافع، واستكشاف ما إذا كان الإصلاح قد نجح في تحقيق أهدافه المعلنة، الأساليب: لا يعتمد توضيح الأهداف والدوافع على تحليل الأدبيات الموجودة فحسب، بل على التحليل النصي للنصوص القانونية المختلفة، جنبا إلى جنب مع استخدام المقابلات البحثية المنظمة والمقابلات الصحفية مع واضعي السياسات التعليمية والأشخاص العاملين في مجال التعليم، استخدمت الأساليب الأحيائية البسيطة (بما في ذلك مقاييس عدم المساواة ومؤشرات التركيز) لتحديد تأثير عملية المركزية من خلال تحليل البيانات الإدارية حول المالية المدرسية، ومكاسب المعلمين وأداء الطلاب، النتائج: تبين أنه في حين تضمنت الأهداف المعلنة للمركزية الحد من التفاوتات في توافر الموارد وأجور المعلمين، وتحسين تكافؤ الفرص التعليمية، فقد كان هناك انخفاض كبير في أول عامين بعد الإصلاح، مستوى الموارد لكل طالب، مما أدى إلى زيادة طفيفة في عدم المساواة في الموارد، قد يشير الانخفاض في الأنفاق من حيث المبدأ إلى نمو في الكفاءة، ولكن في هذه الحالة يبدو أن هذا قد تحقق بالفعل على حساب النقص والمشاكل الأخرى على مستوى المدرسة التي لها تأثير سلبي على جودة التعليم، المناقشة: المتطلبات المعتادة التي يجب

مراعاتها في حوكمة القطاع العام أهملت عمداً، ونفذ الإصلاح في ظل غياب الدراسات التجريبية والتقييم المنهجي للأثر، هذا الأمر أكثر إشكالية لأن الأدبيات الحديثة حول تجارب البلدان الأخرى لا تقدم دعماً بالإجماع للمركزية. علاوة على ذلك وبالنظر للأهداف المعلنة للإصلاح فمن اللافت للنظر أنه لم يتم وضع أي مراقبة منهجية للنتائج المحددة : التحليل المقدم هذا يقتصر على الآثار قصيرة المدى للإصلاح، لن يكون من الممكن إجراء تقييم أكثر اكتمالاً للإصلاح إلا في وقت لاحق، عندما تنضج آثار العملية على المدى الطويل، لايسمح الوقت القصير نسبياً منذ الإصلاح بتحديد وتقييم نهائي لآثار المركزية على أداء الطلاب، ومع ذلك فإن الآثار قصيرة المدى على عدم المساواة في الشؤون المالية للمدارس ورواتب المعلمين تستحق التحقيق في هذه المرحلة، أن التوافر المحدود لبيانات ميزانية المدرسة من فترة ما قبل الإصلاح يحد إلى حد ما من موثوقية تحليل آثار الإصلاح على الإنفاق المدرسي، ومحدد آخر هو أن التحليل الإحصائي المقدم هنا يقتصر على المدارس الأساسية فقط، من أجل تبسيط المقارنات، ومع ذلك أظهر التحليل الأولي للمدارس الثانوية تشابهاً كبيراً، الاستنتاجات: النتائج التجريبية غير حاسمة إلى حد ما، فيما يتعلق بالتمويل المدرسي، ازداد عدم المساواة في التمويل مباشرة بعد المركزية، ثم ركود وبدأ في التقلص بشكل ملحوظ بعد عام 2015.

13- قدمت Al-Kubaisi (2022) دراسة بعنوان: "المركزية أم اللامركزية؟ السؤال الذي

يواجه المدارس في قطر حالياً"، سعت هذه الدراسة إلى استكشاف قضايا تنفيذ السياسة المتعلقة بالانتقال الأخير من لامركزية EFENE المتقدمة إلى إعادة المركزية الصارمة من منظور مديري المدارس في قطر وركز على فهم مزايا وعيوب اللامركزية وإعادة المركزية لتحديد النموذج الأنسب للمدارس الذي يضمن استقرار سياق السياسة التعليمية، جمعت البيانات من 29 مديراً في المدارس الحكومية من خلال الاستبيانات. كما جرى النظر في نوع الجنس وأجمالي سنوات الخدمة، بناءً على ذلك، كشفت هذه الدراسة عن وجود مستوى من الرضا عن إعادة المركزية الحالية التي تزيد جنبا إلى جنب مع المساءلة المرتبطة بها، الرغبة في التأكيد على الهيكل المركزي الذي كان موجوداً في السابق، علاوة على ذلك فيما يتعلق بالإجابة على السؤال حول ما إذا كان يجب أن تكون المدارس مركزية أم لا مركزية، فإن الوضع الحالي لقطر بشكل كبير عن المفهوم الغربي عند أنشائها في البداية. في بعض الحالات، من غير المحتمل أن يتم تنفيذ اللامركزية، بل يجب النظر إلى القوى والتأثيرات والتوقعات الداخلية لسياق معين بالنظر إلى معايير الثقافية، والنتائج التعليمية المرجوة عند تقرير مستقبله التعليمي، بدون المساعي القائمة على الأدلة القائمة التي تدعم أي مقترحات

لتغيير السياسة، من غير المؤكد أن ينجح تنفيذ سياسة عمله، تبدو النتائج مرضية إلى حد ما، ومن الممكن تحديد بعض الآثار الإيجابية في هذا الصدد.

24.2. 3 التعليق على الدراسات السابقة

إن إطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث السابقة قد أفاد في فهم موضوع دراستها، وأعانها على تصميم الاستبانة، واختيار عينة الدراسة، والتعرف إلى الأساليب الإحصائية المناسبة لكل دراسة، ومن خلال تحليل الباحثة لهذه الدراسات لاحظت ما يلي:

1- تناولت الدراسات العربية والأجنبية موضوع المركزية واللامركزية من جوانب مختلفة، فبعضها بحث في اللامركزية بشكل مباشر مثل دراسات: (بشور، 1982)، (عبد الدايم، 1985)، (جويان، 1995)، (منصور، 2004)، (الخالدي، 2005)، (جردات، 1992). وبعضها بحث باللامركزية وتأثيرها على الكفاءة (Baradic, 2015)، (Abeery, 2015)، والبعض الآخر من الدراسات بحث بمبدأ تفويض الصلاحيات في النظام اللامركزي (شلش، 2019). ودراسات أخرى أكدت أن تطبيق اللامركزية مرهون بسلسلة من الضوابط التنظيمية لضمان جودة التعليم (محمد، 2008)، (فتحي وآخرون، 2017)، (العرفج، 2019)، ودراسات أخرى تناولت موضوع اتخاذ القرار في النظام اللامركزي وأيضاً المركزي (المومني، 1983)، (إبراهيم، 1991)، (عبد الدايم، 1985)، (مها، 2008)، (الشيخ، 1986)، (Wehistetter, 1997)، (Stinnette, 1993). ودراسات أخرى تناولت الإصلاح التربوي في النظام اللامركزي (Unisco, 2005)، (Hanson, 2000)، (Muta, 2000)، وأكدت مجموعة أخرى من الدراسات بأنه لا يمكن الأخذ بالمركزية الكاملة واللامركزية (العرفج، 2019)، (الشهري، 2015)، (Janata, 2012). تناولت مجموعة أخرى من الدراسات مواضيع تتعلق بالإدارة التربوية والعلاقة مع المجتمع المحلي في ضوء المركزية أو اللامركزية (رجب، 2017)، (مها، 2003)، (Gerald Galway, 2013). ودراسات أخرى جاءت لتطرح فكرة المركزية ونتائجها مؤيدة لتطبيق النظام المركزي (إبراهيم، 1993)، (شلش، 2019)، (Androniceanu, 2014)، (Semjen, 2018)، (Al-Kubaisi, 2022).

2- يلاحظ أن الدراسات الأجنبية امتازت بالشمول والتخصص، حيث طرح مفهوم اللامركزية بشكل مباشر، واهتمت بالجانب التطبيقي من حيث قضايا تتعلق بالكفاءة والإصلاح التربوي

- وجودة التعليم، وهذا يعكس حقيقة التقدم العلمي الذي يعيشه العالم الغربي، في حين أن الدراسات العربية قد تناولت مفاهيم أولية أو جزئية لها علاقة بالمركزية واللامركزية.
- 3- لقد تنوعت المناهج البحثية التي إتبعها الباحثون في الدراسات السابقة الأجنبية والعربية والتي تناولت مفهوم المركزية واللامركزية، تحليل نصوص تاريخية ومراجعة وثائق وملخصات ومقالات صحفية (Hanson,2000)، (Abeery Tesfay,2015)، إلى منهج وصفي تحليلي (محمد، 2008)، (خلف، 2018)، وأيضاً منهج وصفي مسحي (بشور، 1982)، (المومني، 1983) (بامقيدح، 1991)، (بشايرة، 1991)، (جويجان، 1995)، (إبراهيم ، 1996)، (أبو هنطش، 1999) (منصور، 2004)، (الشيخ، 1986)، (الخالدي، 2005). يتبين مما سبق أن الباحثين الأجانب ركزوا على المناهج البحثية التاريخية أو الموضوعية، بينما يتبع معظم الباحثين العرب منهج المسح الوصفي، والدراسة الحالية اعتمدت على المنهج المسحي الوصفي، المنهج الكيفي، والمنهج التاريخي، وبهذا تكون هذه الدراسة قد نوعت في منهجيتها للوصول لنتائج أدق تغطي أهداف الدراسة، وتجيب عن أسئلتها.
- 4- أما بالنسبة لمجتمع أو عينة الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة العربية والأجنبية، منهم من كانت عينة دراسته قد اقتصرت على فئة محددة من الإداريين التربويين كمديري المدارس (المومني، 198)، (بامقيدح، 1991)، (جويجان، 1995)، (عامر، 1996)، (منصور، 2004)، ومنهم من كانت العينة عبارة عن إداريين كمدرء المدارس ومعلمين (الرمحي، 1987)، أو مديري مدارس، ومديري تربية وتعليم ووزير (بشايرة، 199)، ومنهم من كانت العينة معلمين (إبراهيم، 1996)، أو إداريين من وزارة التربية والتعليم (أبو هنطش، 1999)، أو مدارس (الشهري، 2015)، (Wehistetter et.al,1997)، ومن الدراسات ما كانت عينة الدراسة فيها عبارة عن علماء جامعة وموظفين في وزارة التربية والتعليم، سياسيون ودستوريون، مديري مدارس (Hanson,2000)، والدراسة الحالية تم اعتماد العينة الطبقية العشوائية فيها.
- 5- تفاوتت الدراسات السابقة في تناول المجالات التربوية والمتغيرات التي تؤثر بها، فمن ناحية المجالات درست الدراسات السابقة مجالات محددة، أما الدراسة الحالية فتتميز بشمولية المجالات التي درستها فمن ناحية بحثت في واقع المركزية في المدارس الحكومية التابعة للمحافظات الشمالية وجدواها التعليمية من وجهة نظر المدرء والمعلمين نلاحظ أن هذه الدراسة قد ركزت على الجدوى التعليمية وهي المخرج الأساسي الواجب البحث فيه ودراسته للتأكد من دور النظام الإداري سواء المركزي أو اللامركزي على الجدوى التعليمية، وأيضاً

تضمنت الدراسة بناء أنموذج إداري فعال بناء على الأدب التربوي، أما من ناحية المتغيرات ركزت الدراسات العربية والأجنبية على متغيرات معينة مثل : المؤهل العلمي ، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة الإدارية، والخبرة التدريسية، والجنس، والسلطة المشرفة، مستوى المدرسة، المديرية، المناطق حضرية أو ريفية، إلى أنه نادرا ما درستها معا، أما الدراسة الحالية فتتميز بأنها جمعت عدة متغيرات معا، حيث تناولت خمسة متغيرات هي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية، ومستوى المدرسة.

6- إن الدراسات السابقة أظهرت أنه لا يوجد اتجاه واحد نحو المركزية أو اللامركزية، وأيضا هناك خليط متكامل منهما وبنسب مختلفة، وهذا يعكس تأثير اتجاهات الإدارة التربوية بطبيعة البلد المعني والظروف العامة المحيطة والمؤثرة والمتأثرة بالتجربة التربوية.

7- استندت هذه الدراسة على الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة -الاستبيان والمقابلة - منها دراسة منصور (2004)، وتكونت صورة لدى الباحثة حول النمط الإداري المركزي واللامركزي في العديد من الدول الأخرى الواردة في الدراسات السابقة، من خلال اطلاع الباحثة على نتائج هذه الدراسات والاستفادة منها في تعزيز هذه الدراسة بالدراسات الداعمة لنتائجها والتي تصب في ذات النتائج الواردة في هذه الدراسة لإستخدامها في الفصل الخامس حال مناقشة نتائج هذه الدراسة، وأيضا الدراسات السابقة استفادت منها هذه الدراسة في بناء الأنموذج الإداري المقترح المدمج، وأيضا اطلعت الباحثة على التوصيات الواردة في الدراسات السابقة واستندت عليها وانطلقت من بعضها في صياغة توصيات هذه الدراسة .

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

1.3 مقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 إجراءات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

1.3 مقدمة

يتضمن الفصل وصفاً مفصلاً وكاملاً لمنهجية الدراسة وإجراءاتها التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة من حيث تحديد منهج الدراسة، وصف مجتمع الدراسة وعينتها، وإعداد أدوات الدراسة التي استُخدمت، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها (خصائصها السيكمترية) والتحليل الإحصائي لخصائص العينة للدراسة (الكمي والنوعي)، وفيما يلي وصفاً لهذه الإجراءات.

2.3 منهج الدراسة

بناءً على البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة وطبيعتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام **المنهج الوصفي التحليلي (الكمي)**، عن طريق أداة الاستبيان، **والمنهج الكيفي** باستخدام المقابلات وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة من خلال جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص الدلالات، والوصول إلى النتائج التي يمكن تعميمها، إذ إنَّ المنهج الوصفي يرتبط غالباً بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويعتمدُ على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة عنها، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها، بالإضافة إلى الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى ذلك استخدمت الباحثة **المنهج النوعي** من خلال استخدامها للمقابلات التي أُجريت مع المعلمين. **وأيضاً تم استخدام المنهج التطويري**، وذلك من خلال تطوير الدراسة لأنموذج إداري مقترح وذو جدوى تعليمية استناداً على الخبرات العالمية.

3.3 مجتمع الدراسة

أولاً : المدراء \ المديرات

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (1896) مديراً ومديرةً في الفصل الدراسي العام الدراسي 2023-2024م؛ وذلك وفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمديرية،

جدول (1.3): خصائص مجتمع الدراسة حسب المديرية

المديرية	المجموع
رام الله	133
ببرزيت	73
القدس	50
ضواحي القدس	74
نابلس	185
جنوب نابلس	87
سلفيت	75
قلقيلية	83
طولكرم	142
طوباس	48
جنين	159
أريحا والأغوار	24
قباطية	95
بيت لحم	130
الخليل	157
شمال الخليل	108
جنوب الخليل	178
يطا	95
مجموع	1896

ثانياً : المعلمون

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (32336) معلماً ومعلمةً في الفصل الدراسي العام الدراسي 2023-2024م؛ وذلك وفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم والجدول الآتي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمديرية.

جدول (2.3): خصائص مجتمع الدراسة حسب المديرية

المديرية	المجموع
رام الله	2525
ببرزيت	1279
القدس	904
ضواحي القدس	1181
نابلس	2908
جنوب نابلس	1478
سلفيت	1193
قلقيلية	1492
طولكرم	2277
طوباس	800
جنين	2564
أريحا والأغوار	412
قباطية	1679
بيت لحم	2356
الخليل	3074
شمال الخليل	1925
جنوب الخليل	2855
يطا	1434
مجموع	32336

4.3 عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية: استخدمت الباحثة عينة استطلاعية من المجتمع الإحصائي، تكونت من (50) مديراً ومديرةً من خارج العينة الأساسية، وذلك للتحقق من صلاحية أداة الدراسة ومناسبة فقراتها، كذلك للتأكد من ثباتها قبل تطبيق الأداة على عينة الدراسة الفعلية.

عينة الدراسة الفعلية

أولاً: المدرء \ المديرات :

اختارت الباحثة أفراد العينة من مديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2023-2024م، حيث بلغت (570) مديراً ومديرةً، بأسلوب العينة الطبقية العشوائية، بحيث استهدف (30%) من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يبين خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (3.3): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	262	46.0%
	أنثى	308	54.0%
المؤهل العلمي	دبلوم جامعي متوسط	6	1.1%
	بكالوريوس	417	73.1%
	دراسات عليا	147	25.8%
سنوات الخبرة	ما دون 5 سنوات	68	11.9%
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	9.5%
	من 10 سنوات فأكثر	448	78.6%
مستوى المدرسة	أساسية	180	31.6%
	أساسية عليا	154	27.0%
	ثانوية	236	41.4%
المديرية	رام الله	40	7.0%
	بئر زيت	22	3.9%
	القدس	15	2.6%
	ضواحي القدس	22	3.9%
	نابلس	56	9.8%
	جنوب نابلس	26	4.6%
	سلفيت	23	4.1%
	قلقيلية	25	4.4%
	طولكرم	43	7.5%
	طوباس	14	2.5%
	جنين	48	8.4%
	أريحا والأغوار	7	1.2%
	قباطية	29	5.1%
	بيت لحم	39	6.8%
	الخليل	47	8.2%
	شمال الخليل	32	5.6%
	جنوب الخليل	53	9.3%
	يطا	29	5.1%

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

يوضح الجدول السابق خصائص العينة الديموغرافية وفقاً لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية)، حيث جاءت كما يلي:

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن (46.0%) من أفراد العينة هم من الذكور، مقابل (54.0%) من أفراد العينة إناث.

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن (1.1%) من أفراد العينة يحملون مؤهل دبلوم جامعي متوسط، و(73.1%) من أفراد العينة يحملون درجة البكالوريوس، و(25.8%) من أفراد العينة مؤهلهم العلمي دراسات عليا.

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن (11.9%) من أفراد العينة هم خبرتهم في الإدارة المدرسية ما دون 5 سنوات، و(9.5%) خبرتهم 5 سنوات إلى ما دون 10 سنوات، و(78.6%) من أفراد عينة الدراسة خبرتهم 10 سنوات فأكثر.

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير مستوى المدرسة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن (31.6%) من أفراد العينة مدرء مدارس أساسية، و(27.0%) هم مدرء مدارس أساسية عليا، و(41.4%) من أفراد العينة مدرء مدارس ثانوية.

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المديرية

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن (7.0%) من أفراد العينة من مديرية رام الله، و(3.9%) من مديرية بيرزین، و(2.6%) من أفراد العينة من مديرية القدس، و(3.9%) من مديرية ضواحي القدس، و(9.8%) من أفراد عينة الدراسة من مديرية نابلس، و(4.6%) من مديرية جنوب نابلس، و(4.1%) من أفراد عينة الدراسة من مديرية سلفيت، و(4.4%) من مديرية قلقيلية، و(7.5%) من مديرية طولكرم، و(2.5%) من مديرية طوباس، و(8.4%) من مديرية جنين، و(1.2%) من مديرية أريحا والأغوار، و(5.1%) من مديرية قباطية، و(6.8%) من مديرية بيت لحم، و(8.2%) من أفراد العينة من مديرية الخليل، و(5.6%) من مديرية شمال الخليل، و(9.3%) من مديرية جنوب الخليل، و(5.1%) من مديرية يطا.

ثانيا : المعلمون

قابلت الباحثة (36) معلماً ومعلمةً من المعلمين وكانت عينة الدراسة هذه غرضية هادفة، كون الباحثة تعمل في سلك التربية والتعليم ولديها خبرة في هذا المضمار، بحيث اختيرت مجموعة من المعلمين والمعلمات رشحوا من قبل قسم الإشراف في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم، لها القدرة على تلبية أهداف البحث، والجدول الآتي يبين خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (4.3): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	18	50%
	أنثى	18	50%
المؤهل العلمي	دبلوم جامعي متوسط	0	0%
	بكالوريوس	27	75%
	دراسات عليا	9	25%
سنوات الخبرة	ما دون 5 سنوات	0	0%
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	11	30.5%
	من 10 سنوات فأكثر	25	69.5%
مستوى المدرسة	أساسية	5	13.9%
	أساسية عليا	15	41.7%
	ثانوية	16	44.4%
المديرية	رام الله	2	5.5%
	ببرزيت	2	5.5%
	القدس	2	5.5%
	ضواحي القدس	2	5.5%
	نابلس	2	5.5%
	جنوب نابلس	2	5.5%
	سلفيت	2	5.5%
	قلقيلية	2	5.5%
	طولكرم	2	5.5%
	طوباس	2	5.5%
	جنين	2	5.5%
	أريحا والأغوار	2	5.5%
	قباطية	2	5.5%
	بيت لحم	2	5.5%
	الخليل	2	5.5%
	شمال الخليل	2	5.5%
	جنوب الخليل	2	5.5%
	يطا	2	5.5%

5.3 أدوات الدراسة

5.3. 1: الاستبيان

استخدمت الباحثة الاستبيان أداةً لجمع البيانات والمعلومات، وطور بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة والكتب والمراجع العلمية والأطروحات ذات العلاقة موضع الدراسة الحالي من أجل بناء أداة الدراسة، وذلك لدراسة واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية، ومن هذه الدراسات: المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية (منصور، 2004)، أساسيات في القيادة والإدارة (الأشهب، 2014)، الأساليب القيادية والأخلاق الإدارية للموارد البشرية: (استراتيجيات التغيير) (الويشي، 2013)، الإدارة التربوية (بطاح والطعاني، 2016)، الإدارة المدرسية الحديثة (عطوي، 2014)، دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء اللامركزية (عبد الرسول، 2018)، استقطاب وتنقلات الموارد البشرية التعليمية والمهنية والمساندة للعام 2024/2023م (وزارة التربية والتعليم، 2023)، الإدارة المدرسية الفاعلة ومدرسة المستقبل (اندرواس وآخرون 2012)، صنع القرار في نظام التعليم المركزي (Androniceanu ,Armenia and Ristea ,Bianca,2014)

وتضمن الاستبيان قسمين رئيسيين، كما هو موضح في الملحق رقم (1)، حيث تناول القسم الأول: المعلومات العامة لأفراد عينة الدراسة، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية)، في حين ضم القسم الثاني: (80) فقرة كانت موزعة على (8) مجالات: المجال الأول : تناول المناهج الدراسية وجدواها التعليمية وضم (10) فقرات، الفقرات (1،2،3،4،5) قد صيغت بناء على أداة الدراسة (الاستبيان) الوارد في منصور (2004)، أما الفقرات (6،7،8،9،10) فقد صيغت بناء على مراجعة الباحثة للأدبيات والدراسات السابقة، منها عطوي (2014)، والمجال الثاني: تناول التوظيف والجدوى التعليمية له وضم (10) فقرات، الفقرات (11،12،13،14،15) اعتمدت الباحثة في صياغتها على أداة الدراسة (الاستبيان) الواردة في دراسة منصور (2004)، والفقرات (16،17،18،19،20) تم بناء هذه الفقرات بالإعتماد على عدد من الدراسات السابقة والأدبيات مثل الأشهب (2014)، الويشي (2013)، وزارة التربية والتعليم (2023)، والمجال الثالث : الشؤون المالية والجدوى التعليمية لها وضم (10) فقرات، منها (21،22،23،24) بنيت بالإعتماد على دراسة منصور (2004)، أما الفقرات (25،26،27،28،29،30) فقد صيغت بمراجعة الباحثة للعديد من

الأدبيات أبرزها عطوي (2014)، والمجال الرابع: صنع القرار وجدواه التعليمية وضم (10) فقرات، حيث اعتمدت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة والأدبيات في صياغة الفقرات (31،32،33،34،35،36،37،38،39،40)، منها عطوي (2014)، بطاح والطعاني (2016)، عبد الرسول (2018)، والمجال الخامس: التخطيط والجدوى التعليمية له وضم (10) فقرات، اعتمدت الباحثة في صياغة الفقرات (41،42،43،44،45،46،47،48)، (49،50)، على الأدب التربوي مثل الأشهب (2014)، وعطوي (2014)، والمجال السادس: العلاقة مع المجتمع المحلي وجدواه التعليمية وضم (10) فقرات، وهي الفقرات (51،52،53،54،55،56،57،58،59،60)، اعتمدت الباحثة في صياغتها على الأدب التربوي مثل عطوي (2014)، والمجال السابع: تفويض السلطة وجدواها التعليمية وضم (10) فقرات، (61،62،63،64،65،66،67،68،69،70)، اعتمدت الباحثة في صياغتها على مراجعة الأدبيات السابقة مثل عبد الرسول (2018)، الأشهب (2014)، الويشي (2013)، أندراوس وآخرون (2012)، والمجال الثامن: المساءلة وجدواها التعليمية وضم (10) فقرات، (71،72،73،74،75،76،77،78،79،80)، اعتمدت الباحثة في صياغتها على مراجعة الأدبيات السابقة منها بطاح والطعاني (2016)، عبد الرسول (2016). وكانت جميعها تشترك في قياس واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية، علمًا بأن طريقة الإجابة تركّزت في الاختيار من سُلّم ليكرت الخماسي (Likert Scale)، وذلك كما في الجدول (5.3):

جدول (5.3): سُلّم ليكرت الخماسي (Likert Scale)

التصنيف	درجة ضعيفة جداً	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً
الترميز	1	2	3	4	5

الخصائص السيكمترية للأداة

صدق الاستبيان

تأكدت الباحثة من صدق أداة الدراسة بطريقتين، هما:

1- صدق المحتوى (صدق المحكمين)

صممت الباحثة الاستبانة بالصورة الأولية، ومن ثم تم عرضها على المشرف، ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، تألفت من (7) مُحكمين من مُدرّسين ومُشرفين وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية، ويوضّح الملحق رقم (2) أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة، واعطوا آرائهم وملاحظاتهم حول الأداة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغويًا، وشموليتها للجانب المدروس، إضافة أيّ معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وأخذت بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائي.

2- صدق الاتساق الداخلي للاستبيان

تحققت الباحثة من صدق أداة الدراسة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (50) مديراً ومديرة، واحتسب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكلّ مجال من مجالات أداة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (6.3).

جدول (6.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية له.

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
المناهج الدراسية والجدوى التعليمية					
1	0.605	0.000	6	0.569	0.000
2	0.599	0.000	7	0.634	0.000
3	0.621	0.000	8	0.631	0.000
4	0.625	0.000	9	0.655	0.000
5	0.598	0.000	10	0.603	0.000
التوظيف والجدوى التعليمية					
11	0.615	0.000	16	0.638	0.000
12	0.619	0.000	17	0.531	0.000
13	0.622	0.000	18	0.558	0.000

0.000	0.608	19	0.000	0.558	14
0.000	0.646	20	0.000	0.511	15
الشؤون المالية والجدوى التعليمية					
0.000	0.571	26	0.000	0.509	21
0.000	0.542	27	0.000	0.582	22
0.000	0.506	28	0.000	0.593	23
0.000	0.567	29	0.000	0.593	24
0.000	0.595	30	0.000	0.508	25
صنع القرار والجدوى التعليمية					
0.000	0.529	36	0.000	0.608	31
0.000	0.567	37	0.000	0.529	32
0.000	0.569	38	0.000	0.568	33
0.000	0.556	39	0.000	0.696	34
0.000	0.559	40	0.000	0.614	35
التخطيط والجدوى التعليمية					
0.000	0.526	46	0.000	0.471	41
0.000	0.579	47	0.000	0.542	42
0.000	0.583	48	0.000	0.546	43
0.000	0.573	49	0.000	0.567	44
0.000	0.584	50	0.000	0.594	45
العلاقة مع المجتمع المحلي والجدوى التعليمية					
0.000	0.519	56	0.000	0.504	51
0.000	0.533	57	0.000	0.532	52
0.000	0.542	58	0.000	0.555	53
0.000	0.522	59	0.000	0.578	54
0.000	0.514	60	0.000	0.596	55
تفويض السلطة والجدوى التعليمية					
0.000	0.558	66	0.000	0.566	61

0.000	0.588	67	0.000	0.661	62
0.000	0.570	68	0.000	0.612	63
0.000	0.595	69	0.000	0.543	64
0.000	0.581	70	0.000	0.657	65
المساءلة والجدوى التعليمية					
0.000	0.589	76	0.000	0.595	71
0.000	0.517	77	0.000	0.576	72
0.000	0.555	78	0.000	0.581	73
0.000	0.577	79	0.000	0.571	74
0.000	0.525	80	0.000	0.519	75

تشير المعطيات في الجدول السابق إلى أنّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لكلّ مجال من أداة الدراسة دالة إحصائيّاً، ممّا يُنبئ عن قوة الاتساق الداخليّ، وأنها تشترك معاً في قياس واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية.

ثبات الاستبيان

استخدمت الباحثة طريقة كرونباخ ألفا، من خلال عينة استطلاعية، وذلك بغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة، ويعتمد كرونباخ ألفا على حساب تباينات الفقرات، حيث بلغت قيمة الثبات لمجال المناهج الدراسية وجدواها التعليمية (93.6%)، ولمجال التوظيف والجدوى التعليمية (86.7%)، ولمجال الشؤون المالية والجدوى التعليمية (82.6%)، ولمجال صنع القرار جدواه التعليمية (83.4%)، ولمجال الخامس التخطيط والجدوى التعليمية (89.0%)، ولمجال العلاقة مع المجتمع المحلي وجدواها التعليمية (78.8%)، ولمجال تفويض السلطة وجدواها (90.1%)، ولمجال المساءلة وجدواها التعليمية (89.0%).

وقد بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية لأداة الدراسة (95.9%) وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة من الثبات، قادرة على تحقيق أهداف الدراسة، وهي قادرة على استرجاع (95.9%) من النتائج في حال طبقت مرة أخرى.

5.3. 2: المقابلات المقتنة

صاغت الباحثة أسئلة المقابلة استنادا على فقرات الاستبيان بمحاوره الثمانية (المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المساواة)، بحيث تكون مناسبة وداعمةً للفقرات التي تم البحث من خلالها، وأيضاً صيغت أسئلة المقابلة من خلال مراجعة الباحثة للعديد من الدراسات والمراجع منها: المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية (منصور، 2004)، أساسيات في القيادة والإدارة (الأشهب، 2014)، الأساليب القيادية والأخلاق الإدارية للموارد البشرية (إستراتيجيات التغيير) (الويشي، 2013)، الإدارة التربوية (بطاح والطعاني، 2016)، الإدارة المدرسية الحديثة (عطوي، 2014)، واقع دور الواقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء اللامركزية (عبد الرسول، 2018)، استقطاب وتنقلات الموارد البشرية التعليمية والمهنية والمساندة للعام 2024/2023م، (وزارة التربية والتعليم، 2023)، الإدارة المدرسية الفاعلة ومدرسة المستقبل (اندرواس وآخرون 2012)، صنع القرار في نظام التعليم المركزي (Androniceanu, Armenia and Ristea, Bianca, 2014).

تم تقسيم المقابلة إلى المحاور الآتية

تمحورت أسئلة المقابلة حول المحاور الآتية:

1. **المناهج الدراسية:** يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يخص المنهاج يقرر فيها سواء بمفرده أم مع طاقم العمل في المدرسة، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذاً بعين الاعتبار اختيار مدير المدرسة للمنهاج والأدلة وتقويم المناهج الدراسية؟
2. **التوظيف:** يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالتوظيف، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذاً بعين الاعتبار إجراءات التعيين والتوظيف والتنقلات؟
3. **الشؤون المالية:** يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالشؤون المالية، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذاً بعين الاعتبار تخطيط المدير وتنظيمه للموارد المالية وبنود الصرف وتوظيفها بالشكل الأمثل؟

4. **التخطيط:** يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالخطة المدرسية، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار عملية التخطيط والتنفيذ والتنظيم للخطة المدرسية؟
5. **صنع القرار:** يقدم مدير المدرسة على صنع القرار ضمن الية محددة في مدرسته، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار صنع القرار فيما يتعلق بالأعمال الروتينية والأعمال غير الروتينية؟
6. **تفويض السلطة:** يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بتفويض السلطة، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار صياغة الرؤيا وأعداد المعايير والتدريب للموظفين؟
7. **العلاقة مع المجتمع المحلي:** يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالمجتمع المحلي، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار اطر التعاون المشترك بين مدير المدرسة والمجتمع المحلي ومشاركتهم المدرسة فيما يتعلق بالعديد من الإنجازات على مستوى التخطيط وتحصيل الطلبة وأعداد الخطة المدرسية؟
8. **المساءلة:** تظهر المساءلة من قبل وزارة التربية والتعليم لمدير المدرسة من خلال عدة مناح، وضح تلك المناحيث التي تمارس من قبل وزارة التربية والتعليم على مدير المدرسة والجدوى التعليمية منها، أخذا بعين الاعتبار مدى متابعة وزارة التربية والتعليم لمدير المدرسة من حيث تحديد صلاحيات محددة له والتأكد من مدى تحمله لمسؤولية أعماله وتقييم أدائه؟

صدق المحتوى للمقابلة (صدق المحكّمين)

عرضت الأسئلة على المحكّمين (انظر ملحق 2) لمعرفة مدى ملاءمتها ومناسبتها، وقد عدّلوا بعض الأسئلة، بما يتلاءم مع أهداف الدراسة وبما يدعم نتائج الاستبانة من وجهة نظر المعلمين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين، واختارت الباحثة (36) فرداً من المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين، وكون الباحثة تعمل في مجال التربية والتعليم كان اختيار هذه العينة (الهادفة الغرضية) من المعلمين والمعلمات بناء على خبرتهم التربوية وحجم ثقافتهم وتميزهم في عملهم وإجراء مقابلات فردية ومقنّنة معهم، بغية الإجابة عن هذه الأسئلة، واتّسمت هذه الأسئلة بالشمول لتناسب موضوع الرسالة.

ثبات المقابلة

قامت الباحثة بعمل الثبات عبر الزمن، ويقصد به وصول المحلل لنفس النتائج في حال تكرار التحليل في نفس الظروف مما يشير إلى ثبات الأداة (العساف، 2010، ص187)، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة التحليل عبر الزمن حيث قامت الباحثة بتحليل المقابلات ثم إعادة عملية التحليل بعد زمن وقدره (15) يوماً، قد حسبت النتائج التي توصلت إليها الباحثة في كل من التحليلين كما هو موضح في معادلة هلوستي:

$$\text{معادلة هلوستي} = \frac{2 \times \text{عدد الفئات المتفق عليه}}{\text{مجموع عدد الفئات التحليل في مرتي التحليل}} = \frac{268 \times 2}{311 + 268} = \frac{536}{579} = 0.925$$

نلاحظ أن معامل الثبات عبر الزمن بلغ 0.925 وهو معامل ثبات جيد ومقبول يمكن من خلاله الوثوق به.

6.3 متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: المركزية.
- المتغيرات المستقلة الثانوية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية).
- المتغير التابع: الجدوى التعليمية.

7.3 إجراءات الدراسة

- لتحقيق أهداف الدراسة أجرت الباحثة العديد من الإجراءات المنظمة، وهي كالآتي:
1. تحديد موضوع الدراسة، والمتمثل في التعرف على واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية.
 2. ثم الرجوع إلى الأدب التربوي والإطلاع على العديد من الدراسات ذات الصلة، والاسترشاد بها.
 3. بناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، والحصول على كتاب تسهيل المهمة من الجامعة العربية الأمريكية. وإعداد استبيان وزّع على مجموعة من مديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية.

4. عباً المدراء والمديرات الاستبيان بما هو مطلوب منهم، وبعد ذلك تحققت الباحثة من الاستجابات، وذلك تمهيداً لتفريغها إلى برنامج التحليل الإحصائي SPSS.
5. إجراء مقابلات للاستزادة من التأكيد على النتائج وتفسيرها واستخلاصها؛ وصولاً إلى التوصيات.

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات الإلكترونية، والتأكد من صلاحيتها للتحليل، راجعتها الباحثة؛ وذلك تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد أدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وبدرجة كبيرة (4) درجات، وبدرجة متوسطة (3) درجات، وبدرجة ضعيفة (2) درجتين، وبدرجة ضعيفة جداً (1) درجة واحدة، بحيث كلما زادت الدرجة زاد واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences, Version (25)) (SPSS):

- باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation).
- معادلة الانحدار البسيط.
- اختبارات (t-test)، لمتغير الجنس.
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية).
- معادلة الثبات كرونباخ ألفا.
- Tukey للمقارنات الثنائية

تصحيح المقياس (مفتاح المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة)

استخدم مقياس ليكرت الخماسي، وهو أسلوب لقياس السلوكيات، ويستعمل في الاستبانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدلّ على درجة الموافقة أو الاعتراض

على درجة واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية، بناءً على المتوسطات الحسابية كما في الجدول الآتي:

جدول (7.3): مفاتيح التصحيح

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 – 1.00
متوسطة	3.67 – 2.34
مرتفعة	5.00 – 3.68

أما بالنسبة للمقابلات فقد اعتمد على أوجه الاتفاق والاختلاف في آراء أفراد عينة الدراسة التي مثلت المقابلة، ومن ثم استخلاص النتائج والاستشهاد ببعض الآراء.

.....

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

1.4 مقدمة

2.4 نتائج الدراسة

2.4.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

2.4.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

2.4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

2.4.5 النتائج المتعلقة بنتائج المقابلات

2.4.6 النموذج الإداري ذي الجدوى التعليمية ، من وجهة نظر المعلمين

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

1.4 مقدمة

يتضمن الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لأهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدراسة التي بنيت حول واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من صحّة فرضيّاتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

2.4 نتائج الدراسة

أجيب عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية:

1.2.4 نتائج السؤال الأول:

ما واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي (من حيث المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المساءلة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس؟ **

للإجابة عن السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي (من حيث المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المساءلة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس.

الرقم	المجالات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المناهج الدراسية	3.15	0.93	متوسطة
2	التوظيف	3.17	0.76	متوسطة
3	الشؤون المالية	4.63	0.44	مرتفعة
4	صنع القرار	3.74	0.61	مرتفعة
5	التخطيط	4.11	0.53	مرتفعة
6	العلاقة مع المجتمع المحلي	3.11	0.62	متوسطة
7	تفويض السلطة	2.84	0.85	متوسطة
8	المساءلة	3.97	0.58	مرتفعة
الدرجة الكلية للنمط الإداري المركزي		3.59	0.44	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (1.4) إلى أنّ واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.59) مع انحراف معياري (0.44).

وجاءت أهم مؤشرات النمط الإداري المركزي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي: (الشؤون المالية) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.63)، مع انحراف معياري (0.44)، تلاها (التخطيط) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.11)، مع انحراف معياري (0.53)، تلاها (المساءلة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.97)، مع انحراف معياري (0.58)، تلاها (صنع القرار) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.74)، مع انحراف معياري (0.61)، تلاها (التوظيف) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.17)، مع انحراف معياري (0.76)، تلاها (المناهج الدراسية) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.15)، مع انحراف معياري (0.93)، تلاها (العلاقة مع المجتمع المحلي) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.11)، مع انحراف معياري (0.62)، وكان أقلها (تفويض السلطة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (2.84)، مع انحراف معياري (0.85).

وفيما يلي عرض لنتائج مجالات واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس.

أولاً: المناهج الدراسية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على المناهج الدراسية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على المناهج الدراسية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب ب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	يجمع المعلومات حول نواحي قصور المنهاج من المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور وذلك بعد التطبيق الفعلي للمنهاج.	3.46	0.83	متوسطة
2.	يعد خطة إضافية تتيح للمعلمين فرصة انتاج بعض مواد أثراء مقررات المنهاج.	3.44	0.90	متوسطة
3.	يحدد الأهداف العامة للمنهاج	3.26	1.16	متوسطة
4.	يقرر المباحث الدراسية لكل صف	3.21	1.32	متوسطة
5.	يحدد الخطوط العامة لمحتوى كل مبحث	3.10	1.18	متوسطة
6.	يختار الكتاب المدرسي لكل مبحث	2.93	1.37	متوسطة
7.	يصمم بالتعاون مع المعلمين مناهج خاصة بمواد محددة.	2.67	1.12	متوسطة
الدرجة الكلية		3.15	0.93	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) إلى أنَّ واقع النمط المركزي الإداري على المناهج الدراسية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.15) مع انحراف معياري (0.93).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على المناهج الدراسية الفقرة (يجمع المعلومات حول نواحي قصور المنهاج من المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور وذلك بعد التطبيق الفعلي للمنهاج) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.46)، مع انحراف معياري (0.83)، تلاها الفقرة (يعد خطة إضافية تتيح للمعلمين فرصة انتاج بعض مواد أثراء مقررات المنهاج) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.44)، مع انحراف معياري (0.90)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يصمم بالتعاون مع المعلمين مناهج خاصة بمواد محددة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (2.67)، مع انحراف معياري (1.12).

ثانياً: التوظيف

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على التوظيف في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على التوظيف في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	يقدم تقييماً سنوياً للموظف	4.43	0.68	مرتفعة
2.	يحدد الحاجة من التخصصات المتوقعة على مدار العام الدراسي	3.91	0.93	مرتفعة
3.	يمنح الإجازات للموظفين.	3.37	1.02	متوسطة
4.	يشارك في أعداد مدونة السلوك وأخلاقيات الوظيفة العامة	2.80	1.17	متوسطة
5.	يجري المقابلات الشخصية	2.78	1.24	متوسطة
6.	يعلن عن التوظيف.	2.71	1.34	متوسطة
7.	يقر التعيين في الوظيفة	2.24	1.23	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.17	0.76	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4) إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على التوظيف في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.17) مع انحراف معياري (0.76).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على التوظيف الفقرة (يقدم تقييماً سنوياً للموظف) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.43)، مع انحراف معياري (0.68)، تلاها الفقرة (يحدد الحاجة من التخصصات المتوقعة على مدار العام الدراسي) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.91)، مع انحراف معياري (0.93)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يقر التعيين في الوظيفة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (2.24)، مع انحراف معياري (1.23).

ثالثاً: الشؤون المالية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على الشؤون المالية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على الشؤون المالية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	يسجل المبالغ المجموعة في الدفاتر وضمن الحسابات التي تمثلها.	4.77	0.46	مرتفعة
2.	يودع المبالغ المالية المجموعة في البنوك مقابل فيش .	4.76	0.50	مرتفعة
3.	يعد الموازنة المالية	4.72	0.49	مرتفعة
4.	يدقق السجلات المالية ومطابقتها مع سجلات التربية والتعليم	4.62	0.63	مرتفعة
5.	يعتمد على تشريعات مالية في جمع الأموال والأنفاق	4.62	0.60	مرتفعة
6.	يعد التقارير المالية	4.60	0.59	مرتفعة
7.	يرسم السياسات المالية	4.34	0.85	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.63	0.44	مرتفعة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.4) إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على الشؤون المالية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.63) مع انحراف معياري (0.44).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على الشؤون المالية الفقرة (يسجل المبالغ المجموعة في الدفاتر وضمن الحسابات التي تمثلها) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.77)، مع انحراف معياري (0.46)، تلاها الفقرة (يودع المبالغ المالية المجموعة في البنوك مقابل فيش) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.76)، مع انحراف معياري (0.50)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يرسم السياسات المالية) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.34)، مع انحراف معياري (0.85).

رابعاً: صنع القرار

احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على صنع القرار في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على صنع القرار في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	يتخذ القرارات المتعلقة بالميزانية وأوجه الصرف.	4.39	0.66	مرتفعة
2.	يرشح مجلس أولياء أمور الطلبة.	4.27	0.70	مرتفعة
3.	يتخذ أهم القرارات حول الأنشطة اليومية للطلاب.	3.89	0.81	مرتفعة
4.	يتخذ القرارات ولكن ينطوي على ذلك الكثير من الوثائق والبيروقراطية.	3.84	0.80	مرتفعة
5.	يقرر بخصوص الموافقة على الإجازات والعطل للموظفين	3.72	1.03	مرتفعة
6.	يحدد ساعات الدوام في اليوم المدرسي.	3.44	1.25	متوسطة
7.	يتخذ أهم القرارات المتعلقة بإقرار المناهج الدراسية	2.66	1.17	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.74	0.61	مرتفعة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.4) إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على صنع القرار في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.74) مع انحراف معياري (0.61).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على صنع القرار الفقرة (يتخذ القرارات المتعلقة بالميزانية وأوجه الصرف) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.39)، مع انحراف معياري (0.66)، تلاها الفقرة (يرشح مجلس أولياء أمور الطلبة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.27)، مع انحراف معياري (0.70)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يتخذ أهم القرارات المتعلقة بإقرار المناهج الدراسية) حيث جاءت بمتوسط حسابي (2.66)، مع انحراف معياري (1.17).

خامساً: التخطيط

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على التخطيط في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على التخطيط في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	يصيغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استراتيجية تضعها وزارة التربية والتعليم	4.30	0.63	مرتفعة
2.	يراجع ما تم إنجازه في الخطة من خلال التوقف مع نهاية كل فترة زمنية مرصودة للمراجعة والتأمل.	4.20	0.60	مرتفعة
3.	يحدد جدول زمني لتحقيق الأهداف المرصودة في الخطة.	4.18	0.64	مرتفعة
4.	يصيغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استراتيجية يضعها مدير المدرسة.	4.18	0.82	مرتفعة
5.	ينظم الإمكانيات المتوفرة وتوفير الظروف والمناخ الملائم لتنفيذ الاستراتيجية .	4.05	0.66	مرتفعة
6.	يوزع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي	3.99	0.75	مرتفعة
7.	يضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل	3.89	0.78	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.11	0.53	مرتفعة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على التخطيط في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.11) مع انحراف معياري (0.53).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على التخطيط الفقرة (يصيغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استراتيجية تضعها وزارة التربية والتعليم) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.30)، مع انحراف معياري (0.63)، تلاها الفقرة (يراجع ما تم إنجازه في الخطة من خلال التوقف مع نهاية كل فترة زمنية مرصودة للمراجعة والتأمل) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.20)، مع انحراف معياري (0.60)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.89)، مع انحراف معياري (0.78).

سادساً: العلاقة مع المجتمع المحلي

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على العلاقة مع المجتمع المحلي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على العلاقة مع المجتمع المحلي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	يدعو مدير المدرسة المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات من خلال التنسيق مع مديرية التربية والتعليم	4.23	0.75	مرتفعة
2.	يدعو أفراد المجتمع المحلي لتنفيذ فعاليات وأنشطة مع رفع كتاب لمديرية التربية لطلب ادن بذلك.	3.91	1.07	مرتفعة
3.	يدعو أفراد من المجتمع المحلي للمشاركة في صياغة الخطة المدرسية	3.24	0.99	متوسطة
4.	يدعو المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات التي يقيمها مدير المدرسة بدون التنسيق مع مديرية التربية والتعليم	2.98	1.44	متوسطة
5.	يدعو أفراد المجتمع لمحملي لتنفيذ فعاليات وأنشطة دون رفع كتاب لمديرية التربية لطلب ادن بذلك.	2.64	1.02	متوسطة
6.	يحصل على تبرعات عينية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون رفع كتاب قبول الهدايا لمديرية التربية والتعليم	1.90	1.28	منخفضة
7.	يحصل على تبرعات مالية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون ترصيد ذلك في السجلات المالية الخاصة بمدير المدرسة.	1.74	1.21	منخفضة
الدرجة الكلية		3.11	0.62	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7.4) إلى أنَّ واقع النمط المركزي الإداري على العلاقة مع المجتمع المحلي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.11) مع انحراف معياري (0.62).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على العلاقة مع المجتمع المحلي الفقرة (يدعو مدير المدرسة المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات من خلال التنسيق مع مديرية التربية والتعليم) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.23)، مع انحراف معياري (0.75)، تلاها الفقرة (يدعو أفراد المجتمع المحلي لتنفيذ فعاليات وأنشطة مع رفع كتاب لمديرية التربية

لطلب ادن بذلك) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.91)، مع انحراف معياري (1.07)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يحصل على تبرعات مالية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون ترصيد ذلك في السجلات المالية الخاصة بمدير المدرسة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (1.74)، مع انحراف معياري (1.21).

سابعاً: تفويض السلطة

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على تفويض السلطة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على تفويض السلطة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	يشارك في أعداد الخطة	3.53	1.13	متوسطة
2.	يشارك في لجان المقابلات للتوظيف	3.25	1.12	متوسطة
3.	يعد المعايير الخاصة بالمدير وأخرى بالمعلم ضمن فريق تربوي.	2.89	1.08	متوسطة
4.	يشارك في صياغة الرؤيا والرسالة الخاصة بوزارة التربية والتعليم	2.68	1.25	مرتفعة
5.	يساهم في صياغة تطوير المناهج	2.64	1.11	متوسطة
6.	يعد اختبارات التوجيهي والموحدة واختبارات التوظيف ضمن فريق عمل.	2.49	1.16	متوسطة
7.	يعطي دورات تدريبية على مستوى الوزارة.	2.42	1.14	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.84	0.85	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على تفويض السلطة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.84) مع انحراف معياري (0.85).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على تفويض السلطة الفقرة (يشارك في أعداد الخطة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.53)، مع انحراف معياري (1.13)، تلاها الفقرة (يشارك في لجان المقابلات للتوظيف) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.25)، مع انحراف

معياريّ (1.12)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يعطي دورات تدريبية على مستوى الوزارة) حيث جاءت بمتوسط حسابي (2.42)، مع انحراف معياريّ (1.14).

ثامناً: المساءلة

لستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على المساءلة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النمط المركزي الإداري على المساءلة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1.	مراقبة مدى تحمل مدير المدرسة مسؤولية أعماله	4.13	0.66	مرتفعة
2.	تقييم أداء مدير المدرسة في المهام الموكلة اليه.	4.03	0.82	مرتفعة
3.	محاسبة الوزارة مدير المدرسة عن تنفيذ الواجبات التي القيت على عاتقه.	4.01	0.73	مرتفعة
4.	متابعة الوزارة مدير المدرسة عن كيفية استخدامه للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة له.	4.01	0.72	مرتفعة
5.	مطالبة مدير المدرسة بتوضيح نتائج العمل المتوقعة منه نتيجة للدور الذي يقوم به.	3.97	0.72	مرتفعة
6.	إيقاع العقوبات في حال الأخلال بأي من الأنظمة واللوائح المعمول بها ضمن اطار وزارة التربية والتعليم	3.85	0.82	مرتفعة
7.	تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها مدير المدرسة والحد من تكرارها	3.81	0.83	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.97	0.58	مرتفعة

تشير المعطيات الواردة في الجدول (9.4) إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على المساءلة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.97) مع انحراف معياريّ (0.58).

وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على المساءلة الفقرة (مراقبة مدى تحمل مدير المدرسة مسؤولية أعماله) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.13)، مع انحراف معياريّ (0.66)، تلاها الفقرة (تقييم أداء مدير المدرسة في المهام الموكلة اليه) حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.04)، مع انحراف معياريّ (0.82)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (تصحيح الأخطاء

التي قد يقع فيها مدير المدرسة والحد من تكرارها) حيث جاءت بمتوسط حسابي (3.81)، مع انحراف معياري (0.83).

2.2.4 نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية؟

الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن فرضيات الدراسة وهي:

النتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

للإجابة عن الفرضية السابقة استخدم اختبار (ت) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (11.4)

جدول (11.4) نتائج اختبار(ت) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
المناهج الدراسية	ذكر	262	3.21	0.91	568	1.420	0.156
	أنثى	308	3.10	0.94			
التوظيف	ذكر	262	3.21	0.78	568	1.020	0.308
	أنثى	308	3.15	0.75			
الشؤون المالية	ذكر	262	4.65	0.43	568	0.853	0.394
	أنثى	308	4.62	0.46			
صنع القرار	ذكر	262	3.74	0.63	568	0.856	0.392
	أنثى	308	3.72	0.60			
التخطيط	ذكر	262	4.08	0.51	568	-1.258	0.209
	أنثى	308	4.14	0.56			
العلاقة مع المجتمع المحلي	ذكر	262	3.18	0.64	568	1.449	0.201
	أنثى	308	3.05	0.61			
تفويض السلطة	ذكر	262	2.93	0.86	568	1.245	0.206
	أنثى	308	2.77	0.84			
المساءلة	ذكر	262	3.98	0.55	568	0.437	0.662
	أنثى	308	3.96	0.62			
النمط الإداري المركزي	ذكر	262	3.62	0.43	568	1.546	0.123
	أنثى	308	3.56	0.45			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (11.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لفحص الفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، والجدول (12.4) يبين ذلك:

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناهج الدراسية	دبلوم جامعي متوسط	6	2.90	1.03
	بكالوريوس	417	3.21	0.91
	دراسات عليا	147	3.00	0.98
التوظيف	دبلوم جامعي متوسط	6	2.95	0.88
	بكالوريوس	417	3.24	0.75
	دراسات عليا	147	3.01	0.78
الشؤون المالية	دبلوم جامعي متوسط	6	4.67	0.37
	بكالوريوس	417	4.64	0.45
	دراسات عليا	147	4.63	0.44
التخطيط	دبلوم جامعي متوسط	6	3.81	0.65
	بكالوريوس	417	3.78	0.60
	دراسات عليا	147	3.64	0.65
صنع القرار	دبلوم جامعي متوسط	6	4.17	0.28
	بكالوريوس	417	4.13	0.52
	دراسات عليا	147	4.06	0.57
تفويض السلطة	دبلوم جامعي متوسط	6	3.04	0.38
	بكالوريوس	417	3.08	0.60
	دراسات عليا	147	3.20	0.70
المساءلة	دبلوم جامعي متوسط	6	2.43	1.21
	بكالوريوس	417	2.89	0.84
	دراسات عليا	147	2.74	0.88
العلاقة مع المجتمع المحلي	دبلوم جامعي متوسط	6	4.12	0.38
	بكالوريوس	417	3.98	0.57
	دراسات عليا	147	3.93	0.64
النمط الإداري المركزي	دبلوم جامعي متوسط	6	3.51	0.35
	بكالوريوس	417	3.61	0.43
	دراسات عليا	147	3.52	0.48

يتضح من خلال الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول (13.4)

جدول (13.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المناهج الدراسية	بين المجموعات	2.253	2	1.126	1.301	0.148
	داخل المجموعات	490.493	567	0.865		
	المجموع	492.747	569			
التوظيف	بين المجموعات	2.784	2	1.392	2.387	0.107
	داخل المجموعات	330.850	567	0.583		
	المجموع	333.634	569			
الشؤون المالية	بين المجموعات	0.015	2	0.008	0.038	0.963
	داخل المجموعات	113.387	567	0.200		
	المجموع	113.402	569			
صنع القرار	بين المجموعات	1.349	2	0.674	1.802	0.094
	داخل المجموعات	212.299	567	0.374		
	المجموع	213.648	569			
التخطيط	بين المجموعات	0.572	2	0.286	1.003	0.367
	داخل المجموعات	161.763	567	0.285		
	المجموع	162.335	569			
العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.565	2	0.782	1.982	0.139
	داخل المجموعات	223.823	567	0.395		
	المجموع	225.388	569			
تفويض السلطة	بين المجموعات	3.289	2	1.644	2.261	0.105
	داخل المجموعات	412.378	567	0.727		
	المجموع	415.667	569			
المساءلة	بين المجموعات	0.495	2	0.248	0.718	0.488
	داخل المجموعات	195.570	567	0.345		
	المجموع	196.065	569			
النمط الإداري المركزي	بين المجموعات	0.984	2	0.492	2.481	0.085
	داخل المجموعات	112.432	567	0.198		
	المجموع	113.416	569			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (13.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

لفحص الفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، والجدول (14.4) يبين ذلك:

جدول (14.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناهج الدراسية	ما دون 5 سنوات	68	3.27	0.92
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.27	0.92
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.12	0.93
التوظيف	ما دون 5 سنوات	68	3.27	0.70
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.20	0.70
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.16	0.78
الشؤون المالية	ما دون 5 سنوات	68	4.71	0.47
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	4.64	0.44
	من 10 سنوات فأكثر	448	4.62	0.44
التخطيط	ما دون 5 سنوات	68	3.77	0.52
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.80	0.64
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.73	0.62
صنع القرار	ما دون 5 سنوات	68	4.06	0.54
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	4.18	0.50
	من 10 سنوات فأكثر	448	4.11	0.54
تفويض السلطة	ما دون 5 سنوات	68	3.05	0.65
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.10	0.66
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.12	0.62
المساءلة	ما دون 5 سنوات	68	2.88	0.81
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	2.86	0.87
	من 10 سنوات فأكثر	448	2.84	0.86
العلاقة مع المجتمع المحلي	ما دون 5 سنوات	68	4.05	0.51
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.89	0.66
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.97	0.59
النمط الإداري المركزي	ما دون 5 سنوات	68	3.63	0.43
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.61	0.43
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.58	0.45

يتضح من خلال الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضَّح في الجدول (15.4)

جدول (15.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المناهج الدراسية	بين المجموعات	2.047	2	1.024	1.183	0.307
	داخل المجموعات	490.699	567	0.865		
	المجموع	492.747	569			
التوظيف	بين المجموعات	.760	2	0.380	0.648	0.524
	داخل المجموعات	332.874	567	0.587		
	المجموع	333.634	569			
الشؤون المالية	بين المجموعات	0.447	2	0.224	1.123	0.326
	داخل المجموعات	112.955	567	0.199		
	المجموع	113.402	569			
صنع القرار	بين المجموعات	0.259	2	0.129	.344	0.709
	داخل المجموعات	213.389	567	0.376		
	المجموع	213.648	569			
التخطيط	بين المجموعات	0.408	2	0.204	0.713	0.490
	داخل المجموعات	161.928	567	0.286		
	المجموع	162.335	569			
العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.298	2	0.149	0.376	0.687
	داخل المجموعات	225.090	567	0.397		
	المجموع	225.388	569			
تفويض السلطة	بين المجموعات	0.114	2	0.057	0.078	0.925
	داخل المجموعات	415.553	567	0.733		
	المجموع	415.667	569			
المساءلة	بين المجموعات	0.771	2	0.386	1.120	0.327
	داخل المجموعات	195.294	567	0.344		
	المجموع	196.065	569			
النمط الإداري المركزي	بين المجموعات	0.158	2	0.079	0.396	0.673
	داخل المجموعات	113.258	567	0.200		
	المجموع	113.416	569			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (15.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

لفحص الفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير مستوى المدرسة، والجدول (16.4) يبين ذلك:

جدول (16.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناهج الدراسية	أساسية	180	3.29	0.96
	أساسية عليا	154	3.06	0.90
	ثانوية	236	3.10	0.92
التوظيف	أساسية	180	3.33	0.79
	أساسية عليا	154	3.08	0.66
	ثانوية	236	3.12	0.80
الشؤون المالية	أساسية	180	4.64	0.47
	أساسية عليا	154	4.67	0.46
	ثانوية	236	4.61	0.42
التخطيط	أساسية	180	3.83	0.61
	أساسية عليا	154	3.72	0.56
	ثانوية	236	3.69	0.64
صنع القرار	أساسية	180	4.20	0.52
	أساسية عليا	154	4.05	0.50
	ثانوية	236	4.09	0.56
تفويض السلطة	أساسية	180	3.16	0.66
	أساسية عليا	154	3.04	0.55
	ثانوية	236	3.12	0.65
المساءلة	أساسية	180	2.94	0.90
	أساسية عليا	154	2.69	0.80
	ثانوية	236	2.87	0.85
العلاقة مع المجتمع المحلي	أساسية	180	4.04	0.63
	أساسية عليا	154	3.96	0.57
	ثانوية	236	3.92	0.56
النمط الإداري المركزي	أساسية	180	3.68	0.47
	أساسية عليا	154	3.53	0.40
	ثانوية	236	3.56	0.44

يتضح من خلال الجدول (16.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضَّح في الجدول (17.4)

جدول (17.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المناهج الدراسية	بين المجموعات	5.478	2	2.739	3.187	0.042
	داخل المجموعات	487.269	567	0.859		
	المجموع	492.747	569			
التوظيف	بين المجموعات	5.999	2	2.999	5.191	0.006
	داخل المجموعات	327.635	567	0.578		
	المجموع	333.634	569			
الشؤون المالية	بين المجموعات	.423	2	0.212	1.062	0.346
	داخل المجموعات	112.979	567	0.199		
	المجموع	113.402	569			
صنع القرار	بين المجموعات	2.156	2	1.078	2.890	0.056
	داخل المجموعات	211.492	567	0.373		
	المجموع	213.648	569			
التخطيط	بين المجموعات	2.358	2	1.179	4.178	0.016
	داخل المجموعات	159.978	567	0.282		
	المجموع	162.335	569			
العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.201	2	0.600	1.518	0.220
	داخل المجموعات	224.187	567	0.395		
	المجموع	225.388	569			
تفويض السلطة	بين المجموعات	5.693	2	2.847	3.937	0.020
	داخل المجموعات	409.974	567	0.723		
	المجموع	415.667	569			
المساءلة	بين المجموعات	1.393	2	0.696	2.028	0.133
	داخل المجموعات	194.673	567	0.343		
	المجموع	196.065	569			
النمط الإداري المركزي	بين المجموعات	2.046	2	1.023	5.207	0.006
	داخل المجموعات	111.371	567	0.196		
	المجموع	113.416	569			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (17.4) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير

مستوى المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أقل من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك رفضت الفرضية الصفرية. ومن أجل دراسة هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول رقم (18.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير مستوى المدرسة.

المتغيرات	الفروق في الأوساط (I-J)	مستوى الدلالة
النمط الإداري المركزي	أساسية عليا	0.048
	ثانوية	0.043
	أساسية عليا	0.048
	ثانوية	0.045
	أساسية	0.043
	أساسية عليا	0.045
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.		

أظهرت نتائج الجدول رقم (18.4) يتضح الفروق بين المدارس الأساسية من جهة وبين كل من المدارس (الأساسية العليا، المدارس الثانوية) لصالح المدارس الأساسية، لأن المتوسط الحسابي عند المدارس الأساسية أعلى.

النتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية.

لفحص الفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير مستوى المدرسة، والجدول (19.4) يبين ذلك:

جدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناهج الدراسية	رام الله	40	3.20	1.02
	بيرزيت	22	2.86	1.00
	القدس	15	3.33	0.75
	ضواحي القدس	22	2.90	0.91
	نابلس	56	3.08	0.94
	جنوب نابلس	26	3.10	1.04
	سلفيت	23	2.88	1.16
	قلقيلية	25	3.02	0.98
	طولكرم	43	3.05	1.01
	طوباس	14	3.11	1.08
	جنين	48	3.40	0.86
	أريحا والأغوار	7	2.82	0.67
	قباطية	29	3.13	0.91
	بيت لحم	39	3.14	0.96
	الخليل	47	3.18	0.84
	شمال الخليل	32	3.25	0.73
	جنوب الخليل	53	3.16	0.94
	يطا	29	3.63	0.66
	رام الله	40	3.14	0.89
	بيرزيت	22	3.23	0.69
التوظيف	القدس	15	3.16	0.52
	ضواحي القدس	22	3.12	0.65
	نابلس	56	3.11	0.86
	جنوب نابلس	26	3.10	0.92
	سلفيت	23	3.12	0.76
	قلقيلية	25	3.23	0.80
	طولكرم	43	3.24	0.75
	طوباس	14	3.34	0.75
	جنين	48	3.13	0.76
	أريحا والأغوار	7	2.76	1.12
	قباطية	29	3.23	0.70
	بيت لحم	39	3.05	0.75
	الخليل	47	3.10	0.71
	شمال الخليل	32	3.26	0.67
	جنوب الخليل	53	3.27	0.77
	يطا	29	3.43	0.73
	رام الله	40	4.70	0.38
	بيرزيت	22	4.65	0.42
	القدس	15	4.59	0.40
الشؤون المالية				

0.44	4.53	22	ضواحي القدس	
0.49	4.69	56	نابلس	
0.46	4.47	26	جنوب نابلس	
0.47	4.56	23	سلفيت	
0.34	4.73	25	قلقيلية	
0.54	4.63	43	طولكرم	
0.71	4.51	14	طوباس	
0.44	4.60	48	جنين	
0.45	4.45	7	أريحا والأغوار	
0.44	4.64	29	قباطية	
0.34	4.63	39	بيت لحم	
0.34	4.72	47	الخليل	
0.41	4.70	32	شمال الخليل	
0.45	4.63	53	جنوب الخليل	
0.56	4.64	29	يطا	
0.61	3.79	40	رام الله	التخطيط
0.71	3.74	22	بیرزیت	
0.40	3.79	15	القدس	
0.72	3.78	22	ضواحي القدس	
0.67	3.63	56	نابلس	
0.90	3.61	26	جنوب نابلس	
0.59	3.61	23	سلفيت	
0.50	3.89	25	قلقيلية	
0.60	3.66	43	طولكرم	
0.56	3.84	14	طوباس	
0.64	3.65	48	جنين	
0.54	3.59	7	أريحا والأغوار	
0.53	3.80	29	قباطية	
0.47	3.79	39	بيت لحم	
0.55	3.67	47	الخليل	
0.52	3.80	32	شمال الخليل	
0.59	3.81	53	جنوب الخليل	
0.67	4.05	29	يطا	صنع القرار
0.53	4.12	40	رام الله	
0.54	4.08	22	بیرزیت	
0.35	4.22	15	القدس	
0.56	4.19	22	ضواحي القدس	
0.57	4.14	56	نابلس	
0.81	3.79	26	جنوب نابلس	
0.55	4.10	23	سلفيت	
0.53	4.20	25	قلقيلية	
0.48	4.12	43	طولكرم	
0.51	4.40	14	طوباس	
0.50	4.09	48	جنين	

0.52	3.88	7	أريحا والأغوار	
0.54	4.00	29	قباطية	
0.48	4.14	39	بيت لحم	
0.45	4.08	47	الخليل	
0.46	4.13	32	شمال الخليل	
0.52	4.13	53	جنوب الخليل	
0.60	4.22	29	يطا	
0.67	3.12	40	رام الله	تفويض السلطة
0.68	3.16	22	بيرزيت	
0.36	3.17	15	القدس	
0.52	3.11	22	ضواحي القدس	
0.68	3.11	56	نابلس	
0.79	3.09	26	جنوب نابلس	
0.51	2.84	23	سلفيت	
0.43	2.97	25	قلقيلية	
0.45	3.10	43	طولكرم	
0.56	3.12	14	طوباس	
0.68	3.21	48	جنين	
0.58	3.50	7	أريحا والأغوار	
0.60	3.03	29	قباطية	
0.79	2.99	39	بيت لحم	
0.59	2.99	47	الخليل	
0.57	3.11	32	شمال الخليل	
0.64	3.20	53	جنوب الخليل	
0.70	3.43	29	يطا	
1.02	3.06	22	رام الله	المساءلة
0.66	2.86	15	بيرزيت	
1.02	2.57	22	القدس	
0.92	2.94	56	ضواحي القدس	
1.01	2.79	26	نابلس	
0.79	2.71	23	جنوب نابلس	
0.74	2.65	25	سلفيت	
0.81	2.82	43	قلقيلية	
0.96	3.01	14	طولكرم	
0.87	2.87	48	طوباس	
0.74	3.00	7	جنين	
0.70	2.86	29	أريحا والأغوار	
0.84	2.71	39	قباطية	
0.57	2.52	47	بيت لحم	
0.83	2.86	32	الخليل	
0.77	3.00	53	شمال الخليل	
1.02	3.38	29	جنوب الخليل	
0.56	3.99	40	يطا	
0.44	4.34	22	رام الله	العلاقة مع المجتمع

0.55	3.87	15	بيرزيت	المحلي
0.58	3.94	22	القدس	
0.65	4.01	56	ضواحي القدس	
0.82	4.02	26	نابلس	
0.54	3.87	23	جنوب نابلس	
0.67	3.93	25	سلفيت	
0.60	3.91	43	قلقيلية	
0.39	4.17	14	طولكرم	
0.70	3.96	48	طوباس	
0.48	3.98	7	جنين	
0.62	3.66	29	أريحا والأغوار	
0.55	3.97	39	قباطية	
0.57	3.89	47	بيت لحم	
0.38	4.00	32	الخليل	
0.47	4.00	53	شمال الخليل	
0.56	4.10	29	جنوب الخليل	
			بطا	
0.49	3.60	40	رام الله	النمط الإداري المركزي
0.46	3.64	22	بيرزيت	
0.21	3.62	15	القدس	
0.44	3.52	22	ضواحي القدس	
.51	3.59	56	نابلس	
0.70	3.50	26	جنوب نابلس	
0.45	3.46	23	سلفيت	
0.39	3.58	25	قلقيلية	
0.38	3.57	43	طولكرم	
0.51	3.69	14	طوباس	
0.45	3.61	48	جنين	
0.44	3.50	7	أريحا والأغوار	
0.33	3.54	29	قباطية	
0.43	3.55	39	بيت لحم	
0.33	3.52	47	الخليل	
0.39	3.64	32	شمال الخليل	
0.45	3.65	53	جنوب الخليل	
0.47	3.86	29	بطا	

يتضح من خلال الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضَّح في الجدول (20.4)

جدول (20.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
المناهج الدراسية	بين المجموعات	17.590	17	1.035	1.202	0.257
	داخل المجموعات	475.157	552	0.861		
	المجموع	492.747	569			
التوظيف	بين المجموعات	6.301	17	0.371	.625	0.873
	داخل المجموعات	327.333	552	0.593		
	المجموع	333.634	569			
الشؤون المالية	بين المجموعات	2.662	17	0.157	.781	0.717
	داخل المجموعات	110.740	552	0.201		
	المجموع	113.402	569			
صنع القرار	بين المجموعات	6.906	17	0.406	1.085	0.365
	داخل المجموعات	206.742	552	0.375		
	المجموع	213.648	569			
التخطيط	بين المجموعات	5.664	17	0.333	1.174	0.281
	داخل المجموعات	156.671	552	0.284		
	المجموع	162.335	569			
العلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	8.596	17	0.506	1.287	0.194
	داخل المجموعات	216.792	552	0.393		
	المجموع	225.388	569			
تفويض السلطة	بين المجموعات	15.866	17	0.933	1.288	0.136
	داخل المجموعات	399.801	552	0.724		
	المجموع	415.667	569			
المساءلة	بين المجموعات	8.193	17	0.482	1.416	0.123
	داخل المجموعات	187.872	552	0.340		
	المجموع	196.065	569			
النمط الإداري المركزي	بين المجموعات	3.808	17	0.224	1.128	0.322
	داخل المجموعات	109.608	552	0.199		
	المجموع	113.416	569			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (20.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية

3.2.4 نتائج السؤال الثالث

ما الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس؟

للإجابة عن السؤال استخرج تحليل انحدار الخطي (linear Regression) لواقع الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (21.4) نتائج تحليل انحدار الخطي (linear Regression) لواقع الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس

المتغيرات	معامل Beta	معامل Beta المعياري	قيمة اختبار (ف) F	مستوى الدلالة الإحصائية Sig.	القدرة التفسيرية (R ²)
المناهج الدراسية	0.761	0.776	862.284	0.000	0.603
التوظيف	0.722	0.725	629.643	0.000	0.526
الشؤون المالية	0.273	0.385	98.576	0.000	0.148
صنع القرار	0.404	0.595	311.753	0.000	0.354
التخطيط	0.582	0.670	462.227	0.000	0.449
العلاقة مع المجتمع المحلي	0.412	0.533	225.366	0.000	0.284
تفويض السلطة	0.667	0.708	569.531	0.000	0.501
المساءلة	0.443	0.514	204.075	0.000	0.264
النمط الإداري المركزي	0.722	0.887	2103.09	0.000	0.787

- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (2103.09)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05، وقيمة معامل (Beta) = 0.722 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (78.7%).

- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (862.284)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05 وقيمة معامل (Beta)=0.761 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للمناهج الدراسية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدر تفسيرية بلغت (60.3%).
- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية للتوظيف لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (629.643)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05 ، وقيمة معامل (Beta)=0.722 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للتوظيف لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدر تفسيرية بلغت (52.6%).
- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية للشؤون المالية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (98.576)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05، وقيمة معامل (Beta)=0.273 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للشؤون المالية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدر تفسيرية بلغت (14.8%).
- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية لصنع القرار لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (311.753)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05، وقيمة معامل (Beta)=0.404 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية لصنع القرار لممارسة

النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (35.4%).

- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية للتخطيط لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (462.227)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05، وقيمة معامل (Beta)=0.582 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للتخطيط لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (44.9%).

- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (225.366)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05، وقيمة معامل (Beta)=0.412 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (28.4%).

- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية لتفويض السلطة لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (569.531)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05، وقيمة معامل (Beta)=0.667 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (50.1%).

- من نتائج تحليل الانحدار تبين أن هناك الجدوى التعليمية للمساءلة لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن قيمة اختبار (ف) (204.075)، ومستوى الدلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى 0.05، وقيمة معامل

(Beta)=0.443 وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدر تفسيرية بلغت (26.4%).

4.2.4 نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية؟

- الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن فرضيات الدراسة وهي
- النتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.
- للإجابة عن الفرضية السابقة استخدم اختبار (ت) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (21.4)

جدول (21.4) نتائج اختبار(ت) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	ذكر	262	3.23	0.95	568	1.372	0.168
	أنثى	308	3.04	0.94			
الجدوى التعليمية للتوظيف	ذكر	262	3.51	0.78	568	0.955	0.340
	أنثى	308	3.45	0.76			
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	ذكر	262	4.01	0.64	568	-1.867	0.057
	أنثى	308	4.11	0.62			
الجدوى التعليمية لصنع القرار	ذكر	262	3.20	0.92	568	0.395	0.693
	أنثى	308	3.17	0.89			
الجدوى التعليمية للتخطيط	ذكر	262	3.97	0.60	568	1.518	0.130
	أنثى	308	4.05	0.63			
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	ذكر	262	3.04	0.87	568	1.874	0.059
	أنثى	308	3.17	0.76			
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	ذكر	262	2.93	0.90	568	0.149	0.881
	أنثى	308	2.92	0.92			
الجدوى التعليمية للمساءلة	ذكر	262	3.77	0.68	568	0.035	0.972
	أنثى	308	3.77	0.68			
الجدوى التعليمية	ذكر	262	3.45	0.55	568	0.062	0.951
	أنثى	308	3.45	0.54			

-

تشير المعطيات الواردة في الجدول (21.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لفحص الفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، والجدول (22.4) يبين ذلك:

جدول (22.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	دبلوم جامعي متوسط	6	3.06	0.93
	بكالوريوس	417	3.19	0.92
	دراسات عليا	147	2.97	1.01
الجدوى التعليمية للتوظيف	دبلوم جامعي متوسط	6	3.44	0.66
	بكالوريوس	417	3.54	0.72
	دراسات عليا	147	3.30	0.87
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	دبلوم جامعي متوسط	6	4.28	0.61
	بكالوريوس	417	4.08	0.64
	دراسات عليا	147	4.01	0.59
الجدوى التعليمية للتخطيط	دبلوم جامعي متوسط	6	3.00	1.01
	بكالوريوس	417	3.20	0.88
	دراسات عليا	147	3.14	0.95
الجدوى التعليمية لصنع القرار	دبلوم جامعي متوسط	6	3.94	0.49
	بكالوريوس	417	4.02	0.58
	دراسات عليا	147	3.99	0.72
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	دبلوم جامعي متوسط	6	2.78	1.13
	بكالوريوس	417	3.12	0.80
	دراسات عليا	147	3.10	0.86
الجدوى التعليمية للمساءلة	دبلوم جامعي متوسط	6	3.00	0.92
	بكالوريوس	417	2.94	0.89
	دراسات عليا	147	2.88	0.95
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	دبلوم جامعي متوسط	6	3.72	0.39
	بكالوريوس	417	3.79	0.66
	دراسات عليا	147	3.69	0.73
الجدوى التعليمية	دبلوم جامعي متوسط	6	3.40	0.54
	بكالوريوس	417	3.48	0.53
	دراسات عليا	147	3.38	0.58

-

يتضح من خلال الجدول (22.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول (23.4)

جدول (23.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	بين المجموعات	5.352	2	2.676	2.992	0.051
	داخل المجموعات	507.089	567	.894		
	المجموع	512.441	569			
الجدوى التعليمية للتوظيف	بين المجموعات	1.113	2	0.556	0.937	0.706
	داخل المجموعات	335.676	567	0.592		
	المجموع	336.789	569			
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	بين المجموعات	.824	2	.412	1.039	0.355
	داخل المجموعات	224.749	567	.396		
	المجموع	225.573	569			
الجدوى التعليمية لصنع القرار	بين المجموعات	.631	2	.315	.386	0.680
	داخل المجموعات	463.015	567	.817		
	المجموع	463.646	569			
الجدوى التعليمية للتخطيط	بين المجموعات	.108	2	.054	.143	0.867
	داخل المجموعات	214.940	567	.379		
	المجموع	215.048	569			
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	.763	2	.381	.574	0.564
	داخل المجموعات	376.940	567	.665		
	المجموع	377.703	569			
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	بين المجموعات	.352	2	.176	.214	0.808
	داخل المجموعات	467.343	567	.824		
	المجموع	467.695	569			
الجدوى التعليمية للمساءلة	بين المجموعات	1.197	2	.598	1.290	0.276
	داخل المجموعات	262.947	567	.464		
	المجموع	264.144	569			
الجدوى التعليمية	بين المجموعات	1.122	2	0.561	1.869	0.155
	داخل المجموعات	170.148	567	0.300		
	المجموع	171.270	569			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (23.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

النتائج الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. لفحص الفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، والجدول (24.4) يبين ذلك:

جدول (24.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	ما دون 5 سنوات	68	3.33	0.97
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	2.96	0.90
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.12	0.95
الجدوى التعليمية للتوظيف	ما دون 5 سنوات	68	3.59	0.71
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.35	0.76
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.47	0.78
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	ما دون 5 سنوات	68	4.02	0.56
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	4.19	0.52
	من 10 سنوات فأكثر	448	4.06	0.65
الجدوى التعليمية للتخطيط	ما دون 5 سنوات	68	3.21	0.89
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.16	1.01
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.18	0.89
الجدوى التعليمية لصنع القرار	ما دون 5 سنوات	68	3.95	0.64
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	4.01	0.56
	من 10 سنوات فأكثر	448	4.02	0.62
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	ما دون 5 سنوات	68	2.99	0.94
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.24	0.78
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.12	0.80
الجدوى التعليمية للمساءلة	ما دون 5 سنوات	68	3.02	0.89
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	2.94	0.84
	من 10 سنوات فأكثر	448	2.91	0.92
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	ما دون 5 سنوات	68	3.83	0.58
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.73	0.68
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.76	0.70
الجدوى التعليمية	ما دون 5 سنوات	68	3.49	0.54
	5 سنوات إلى ما دون الـ 10 سنوات	54	3.44	0.51
	من 10 سنوات فأكثر	448	3.45	0.55

يتضح من خلال الجدول (24.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضَّح في الجدول (25.4)

جدول (25.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	بين المجموعات	4.218	2	2.109	2.353	.096
	داخل المجموعات	508.224	567	.896		
	المجموع	512.441	569			
الجدوى التعليمية للتوظيف	بين المجموعات	1.778	2	.889	1.504	.223
	داخل المجموعات	335.012	567	.591		
	المجموع	336.789	569			
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	بين المجموعات	.935	2	.467	1.180	.308
	داخل المجموعات	224.638	567	.396		
	المجموع	225.573	569			
الجدوى التعليمية لصنع القرار	بين المجموعات	.078	2	.039	.048	.953
	داخل المجموعات	463.568	567	.818		
	المجموع	463.646	569			
الجدوى التعليمية للتخطيط	بين المجموعات	.276	2	.138	.364	.695
	داخل المجموعات	214.772	567	.379		
	المجموع	215.048	569			
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	1.909	2	.954	1.440	.238
	داخل المجموعات	375.794	567	.663		
	المجموع	377.703	569			
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	بين المجموعات	.751	2	.376	.456	.634
	داخل المجموعات	466.944	567	.824		
	المجموع	467.695	569			
الجدوى التعليمية للمساءلة	بين المجموعات	.380	2	.190	.408	.665
	داخل المجموعات	263.765	567	.465		
	المجموع	264.144	569			
الجدوى التعليمية	بين المجموعات	1.122	2	0.561	1.869	0.155
	داخل المجموعات	170.148	567	0.300		
	المجموع	171.270	569			

جدول تشير المعطيات الواردة في الجدول (25.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك قبلت الفرضية الصفرية.

النتائج الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

لفحص الفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير مستوى المدرسة، والجدول (26.4) يبين ذلك:

(26.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	أساسية	180	3.09	1.00
	أساسية عليا	154	3.03	0.89
	ثانوية	236	3.27	0.94
الجدوى التعليمية للتوظيف	أساسية	180	3.44	0.83
	أساسية عليا	154	3.38	0.68
	ثانوية	236	3.59	0.77
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	أساسية	180	4.07	0.58
	أساسية عليا	154	4.01	0.63
	ثانوية	236	4.10	0.66
الجدوى التعليمية للتخطيط	أساسية	180	3.13	0.92
	أساسية عليا	154	3.11	0.91
	ثانوية	236	3.32	0.87
الجدوى التعليمية لصنع القرار	أساسية	180	3.98	0.57
	أساسية عليا	154	3.94	0.60
	ثانوية	236	4.11	0.65
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	أساسية	180	3.10	0.89
	أساسية عليا	154	3.03	0.76
	ثانوية	236	3.20	0.78
الجدوى التعليمية للمساءلة	أساسية	180	2.94	0.98
	أساسية عليا	154	2.82	0.87
	ثانوية	236	3.14	0.87
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	أساسية	180	3.72	0.69
	أساسية عليا	154	3.71	0.64
	ثانوية	236	3.88	0.69
الجدوى التعليمية	أساسية	180	3.34	0.57
	أساسية عليا	154	3.37	0.51
	ثانوية	236	3.68	0.54

يتضح من خلال الجدول (26.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول (27.4)

جدول (27.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	بين المجموعات	5.654	2	2.827	3.163	0.043
	داخل المجموعات	506.787	567	.894		
	المجموع	512.441	569			
الجدوى التعليمية للتوظيف	بين المجموعات	4.207	2	2.103	3.586	0.028
	داخل المجموعات	332.582	567	.587		
	المجموع	336.789	569			
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	بين المجموعات	.700	2	.350	.882	0.414
	داخل المجموعات	224.873	567	.397		
	المجموع	225.573	569			
الجدوى التعليمية لصنع القرار	بين المجموعات	5.142	2	2.571	3.179	0.042
	داخل المجموعات	458.504	567	.809		
	المجموع	463.646	569			
الجدوى التعليمية للتخطيط	بين المجموعات	2.972	2	1.486	3.973	0.019
	داخل المجموعات	212.076	567	.374		
	المجموع	215.048	569			
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	2.559	2	1.279	1.934	0.146
	داخل المجموعات	375.144	567	.662		
	المجموع	377.703	569			
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	بين المجموعات	2.496	2	1.248	1.521	0.219
	داخل المجموعات	465.199	567	.820		
	المجموع	467.695	569			
الجدوى التعليمية للمساءلة	بين المجموعات	3.189	2	1.594	3.464	0.032
	داخل المجموعات	260.955	567	.460		
	المجموع	264.144	569			
الجدوى التعليمية	بين المجموعات	2.993	2	1.497	5.043	0.007
	داخل المجموعات	168.276	567	0.297		
	المجموع	171.270	569			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (27.4) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أقل من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

ومن أجل دراسة هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول رقم (28.4): نتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية حسب متغير مستوى المدرسة.

المتغيرات	الفروق في الأوساط (I-J)	مستوى الدلالة
الجدوى التعليمية	أساسية عليا	0.059
	ثانوية	0.043
	أساسية عليا	0.059
	ثانوية	0.056
	أساسية	0.043
	أساسية عليا	0.056
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.		

أظهرت نتائج الجدول رقم (28.4) يتضح الفروق بين المدارس الأساسية من جهة وبين كل من المدارس الثانوية لصالح المدارس الثانوية، لأن المتوسط الحسابي عند المدارس الأساسية أعلى. النتائج الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية. لفحص الفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير مستوى المدرسة، والجدول (29.4) يبين ذلك:

جدول (29.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناهج الدراسية	رام الله	40	3.10	1.00
	بيرزيت	22	2.97	1.00
	القدس	15	3.44	0.53
	ضواحي القدس	22	2.83	0.94
	نابلس	56	3.15	1.05
	جنوب نابلس	26	3.06	1.15
	سلفيت	23	2.80	1.14
	قلقيلية	25	3.11	0.91
	طولكرم	43	2.96	1.02

1.05	3.21	14	طوباس	
0.90	3.20	48	جنين	
1.03	2.90	7	أريحا والأغوار	
0.79	3.29	29	قباطية	
0.87	3.04	39	بيت لحم	
0.91	3.11	47	الخليل	
0.80	3.17	32	شمال الخليل	
0.98	3.20	53	جنوب الخليل	
0.69	3.66	29	يطا	
0.86	3.49	40	رام الله	التوظيف
0.58	3.48	22	بیرزیت	
0.61	3.60	15	القدس	
0.50	3.38	22	ضواحي القدس	
0.89	3.50	56	نابلس	
0.92	3.36	26	جنوب نابلس	
0.86	3.19	23	سلفيت	
0.76	3.39	25	قلقيلية	
0.68	3.46	43	طولكرم	
0.97	3.45	14	طوباس	
0.70	3.52	48	جنين	
1.12	2.86	7	أريحا والأغوار	
0.66	3.56	29	قباطية	
0.72	3.32	39	بيت لحم	
0.80	3.41	47	الخليل	
0.67	3.55	32	شمال الخليل	
0.78	3.62	53	جنوب الخليل	
0.71	3.78	29	يطا	
0.70	4.15	40	رام الله	الشؤون المالية
0.61	4.26	22	بیرزیت	
0.80	3.96	15	القدس	
0.51	4.15	22	ضواحي القدس	
0.60	4.05	56	نابلس	
0.85	3.94	26	جنوب نابلس	
0.57	4.07	23	سلفيت	
0.59	4.09	25	قلقيلية	
0.66	4.15	43	طولكرم	
0.72	3.79	14	طوباس	
0.47	4.21	48	جنين	
1.15	3.52	7	أريحا والأغوار	
0.51	4.13	29	قباطية	
0.57	3.88	39	بيت لحم	
0.61	3.91	47	الخليل	
0.44	4.15	32	شمال الخليل	
0.66	4.09	53	جنوب الخليل	

0.68	4.08	29	يطا	التخطيط
0.94	3.13	40	رام الله	
0.93	3.38	22	بيرزيت	
0.52	3.62	15	القدس	
0.86	3.23	22	ضواحي القدس	
0.95	3.10	56	نابلس	
1.08	3.15	26	جنوب نابلس	
1.08	2.87	23	سلفيت	
0.70	3.09	25	قلقيلية	
0.81	3.24	43	طولكرم	
0.76	3.19	14	طوباس	
0.86	3.28	48	جنين	
1.05	2.57	7	أريحا والأغوار	
0.86	3.14	29	قباطية	
0.89	3.24	39	بيت لحم	
0.79	2.94	47	الخليل	
0.92	3.14	32	شمال الخليل	
0.99	3.18	53	جنوب الخليل	
0.85	3.71	29	يطا	صنع القرار
0.54	4.12	40	رام الله	
0.47	3.97	22	بيرزيت	
0.33	4.18	15	القدس	
0.64	3.88	22	ضواحي القدس	
0.65	4.08	56	نابلس	
0.84	3.91	26	جنوب نابلس	
0.73	3.77	23	سلفيت	
0.75	4.01	25	قلقيلية	
0.52	4.02	43	طولكرم	
0.82	4.26	14	طوباس	
0.53	4.02	48	جنين	
0.41	3.95	7	أريحا والأغوار	
0.76	3.78	29	قباطية	
0.62	4.16	39	بيت لحم	
0.63	3.89	47	الخليل	
0.48	3.98	32	شمال الخليل	
0.53	4.07	53	جنوب الخليل	
0.61	4.07	29	يطا	تفويض السلطة
0.85	3.09	40	رام الله	
0.79	3.56	22	بيرزيت	
0.67	3.15	15	القدس	
0.91	3.17	22	ضواحي القدس	
0.85	3.09	56	نابلس	
0.87	2.94	26	جنوب نابلس	
0.74	3.01	23	سلفيت	

0.68	3.14	25	قلقيلية	
0.77	2.86	43	طولكرم	
0.82	3.14	14	طوباس	
0.59	3.29	48	جنين	
0.66	3.10	7	أريحا والأغوار	
0.79	3.14	29	قباطية	
0.77	2.87	39	بيت لحم	
0.78	3.19	47	الخليل	
0.83	2.96	32	شمال الخليل	
0.79	3.62	53	جنوب الخليل	
0.90	2.92	29	يطا	
0.86	3.06	22	رام الله	المساءلة
0.51	3.02	15	بیرزیت	
0.81	2.73	22	القدس	
1.14	3.02	56	ضواحي القدس	
1.02	2.78	26	نابلس	
0.91	2.83	23	جنوب نابلس	
0.61	2.53	25	سلفيت	
0.84	2.85	43	قلقيلية	
1.18	2.88	14	طولكرم	
0.87	3.19	48	طوباس	
0.92	3.10	7	جنين	
0.81	2.76	29	أريحا والأغوار	
0.87	2.75	39	قباطية	
0.84	2.63	47	بيت لحم	
0.93	2.95	32	الخليل	
0.84	3.21	53	شمال الخليل	
0.90	3.28	29	جنوب الخليل	
0.62	3.86	40	يطا	
0.48	3.87	22	رام الله	
0.52	3.82	15	بیرزیت	
0.68	3.81	22	القدس	
0.90	3.68	56	ضواحي القدس	
0.71	3.88	26	نابلس	
0.79	3.67	23	جنوب نابلس	
0.72	3.74	25	سلفيت	
0.64	3.93	43	قلقيلية	العلاقة مع المجتمع المحلي
0.81	3.81	14	طولكرم	
0.53	3.43	48	طوباس	
0.58	3.67	7	جنين	
0.60	3.82	29	أريحا والأغوار	
0.70	3.50	39	قباطية	
0.51	3.84	47	بيت لحم	
0.57	3.87	32	الخليل	

0.68	3.86	53	شمال الخليل	
0.51	3.84	29	جنوب الخليل	
0.57	3.87		يطا	الجدوى التعليمية
0.65	3.46	40	رام الله	
0.54	3.51	22	بیرزیت	
0.33	3.66	15	القدس	
0.45	3.40	22	ضواحي القدس	
0.63	3.49	56	نابلس	
0.79	3.37	26	جنوب نابلس	
0.63	3.29	23	سلفيت	
0.44	3.36	25	قلقيلية	
0.50	3.44	43	طولكرم	
0.64	3.45	14	طوباس	
0.52	3.55	48	جنين	
0.62	3.20	7	أريحا والأغوار	
0.42	3.43	29	قباطية	
0.52	3.42	39	بيت لحم	
0.47	3.28	47	الخليل	
0.45	3.50	32	شمال الخليل	
0.52	3.52	53	جنوب الخليل	
0.54	3.76	29	يطا	

يتضح من خلال الجدول (29.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول (30.4)

جدول (30.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية	بين المجموعات	17.960	17	1.056	1.179	0.276
	داخل المجموعات	494.481	552	.896		
	المجموع	512.441	569			
الجدوى التعليمية للتوظيف	بين المجموعات	11.185	17	.658	1.115	0.335
	داخل المجموعات	325.605	552	.590		
	المجموع	336.789	569			
الجدوى التعليمية للشؤون المالية	بين المجموعات	9.072	17	.534	1.361	0.150
	داخل المجموعات	216.501	552	.392		
	المجموع	225.573	569			
الجدوى التعليمية لصنع القرار	بين المجموعات	21.121	17	1.242	1.550	0.073
	داخل المجموعات	442.525	552	.802		
	المجموع	463.646	569			
الجدوى التعليمية للتخطيط	بين المجموعات	7.441	17	.438	1.164	0.290
	داخل المجموعات	207.607	552	.376		
	المجموع	215.048	569			
الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	17.028	17	1.002	1.533	0.078
	داخل المجموعات	360.675	552	.653		
	المجموع	377.703	569			
الجدوى التعليمية لتفويض السلطة	بين المجموعات	20.153	17	1.185	1.462	0.129
	داخل المجموعات	447.543	552	0.810		
	المجموع	467.695	569			
الجدوى التعليمية للمساءلة	بين المجموعات	7.874	17	.463	.998	0.459
	داخل المجموعات	256.270	552	.464		
	المجموع	264.144	569			
الجدوى التعليمية	بين المجموعات	7.035	17	0.414	1.391	0.135
	داخل المجموعات	164.235	552	0.298		
	المجموع	171.270	569			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (30.4) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية المحسوبة أكبر من قيمة الدالة الإحصائية الجدولية عند المستوى (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

5.2.4 النتائج المتعلقة بنتائج المقابلة

بعد إجراء (36) مقابلة المعلمين حول واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية تم التوصل إلى العديد من النتائج للمقابلات وتم تقسيم نتائج إلى محاور أساسية تتمحور حول الإجابة عن أسئلة المقابلات وهذه المحاور هي:

1- المناهج الدراسية

من خلال نتائج المقابلات اتفق (5) معلمين على أن المديرين يقومون بمتابعة تشكيل لجان المباحث ومتابعتها، وكذلك وضع الخطط العلاجية ومتابعة المناهج وطريقة تنفيذها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وقد بين ذلك أحد أفراد عينة الدراسة قائلاً: "يقوم المدير بمتابعة تشكيل لجان المبحث متابعة أعمال اللجان، ومتابعة أعمال الخطط العلاجية ونتائجها"، كما يقوم المديرين بتقديم النصائح والإرشاد للمعلمين عند الحاجة، وبما يتوافق مع تطوير أداء المعلمين، وقد تبين ذلك من خلال مقولة أحد أفراد عينة الدراسة: "دائماً ما يقدم للمعلمين النصيحة فيما يخص المنهاج وطرق عرض المادة".

وقد أفاد (12) من المعلمين أن المديرين ليس لهم دور في وضع المناهج لذلك فقد قال أحد أفراد عينة الدراسة: "لا دخل لمدير المدرسة لا بوضع المنهاج ولا بقياس الجدوى التعليمية. إلا بما يتم إرساله من الوزارة. وكذلك بالنسبة لتقويم المناهج"، وهذا يشير إلى أن صلاحية المدير تكون محدودة داخل المدرسة بحيث يلعب دور المراقب والمتابع للمعلمين في تنفيذ المناهج التعليمية في المدارس وقد أكد على ذلك (7) معلمين، وقد أشار أحد أفراد العينة إلى ذلك من خلال قوله: "صلاحية المدير مقررة من الوزارة حسب كل مرحلة، ودور المدير يتمثل في متابعة أي أخطاء في المنهج مع المعلمين وتنفيذها حسب الخطة وحث المعلمين على إثرائها"، وأضاف آخر قائلاً: "متابعة المنهاج وإعطاء أمور أخرى تسهم في تعزيز المادة الموجودة في المنهاج"، وأضاف ثالث قائلاً: "يكون دور المدير دور المتابع والمحلل والمقيم والمشارك في تنفيذ المنهاج"، كما وأضاف آخر: "المدير يلتزم بالمنهاج المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم؛ ولكن من الممكن في أوقات الطوارئ تبديل وحدة بدل وحدة للأهمية"، وقد ذكر أحد أفراد العينة قائلاً "نعم يقوم بذلك، من خلال متابعة حثيثة للامتحانات ونتائج الطلبة، ومدير المدرسة هو إداري لوظائف المدرسة وليس التدخل بالمنهاج يساعد المعلم الجديد في تدريس المنهاج إذا كان من تخصصه"، كما قال معلم آخر: "لا يوجد دور لمدير المدرسة في المنهاج"، وقال معلم: "متابعة توظيف المنهاج على أتم وجه بالشراكة مع معلمي التخصصات".

وأفاد أحد أفراد العينة قائلاً: "أن للمدير دور فاعل في هذا الصدد حيث أن المدير يعتبر حلقة وصل بين كل من المعلم ووزارة التربية والتعليم المتمثلة في مديرية التربية في المحافظة الخاصة به، يجمع مدير المدرسة ملاحظات معلميه بعد تحليل نتائج اختبارات الطلبة بأشكالها المتعددة وبالإمكان إيصالها للجهات التي تملك سلطة التغيير والتحديث والتصحيح" وهذا أشار له (3) معلمين أن المدير يلعب دور الوسيط بين المعلمين ووزارة التربية والتعليم من خلال مديريات التربية والتعليم بحيث يتم نقل الملاحظات التي تتعلق بالمنهاج بحيث يتم دراستها وأخذ بعين الاعتبار الملاحظات من أجل السعي نحو التغيير والتطوير للمناهج.

كما قال أحد أفراد العينة: "تقوم مديرة المدرسة بتوفير كل ما هو ضروري لاستكمال العملية التعليمية من وسائل وأدوات وما يدعم المنهاج، وتقوم بالمتابعة الدائمة والتغذية الراجعة الفورية"، وهذا يشير إلى أن المديرين يعملون على دعم تنفيذ المناهج الدراسية من خلال تهيئة المناخ ودعم البيئة المدرسية لخدمة تنفيذ المنهاج، وإعطاء تغذية راجعة حول تنفيذ ومتابعة المناهج التي يقوم المعلمين بتدريسها وهذا ما اتفق عليه (3) معلمين، وقد ذكر أحد المعلمين: "إن لمدير المدرسة دور فعال وكبير في تحسين وتنفيذ المناهج الدراسية المتبعة حيث أنه المساعد والموجه الأول للمعلمين وخبراتهم بحيث يشارك في تطوير هذه الخبرات"، وهذا يشير إلى أن دور المدير يمثل الدور الداعم لتنفيذ المنهاج وتهيئة المناخ لتنفيذ ذلك.

نستنتج مما سبق أن دور مدير المدرسة في تحسين وتنفيذ المنهج المدرسي يعتبر دوراً فعالاً حيث أنه الموجه لخبرات المعلمين المشاركين في التطوير، كما أنه أفضل من يستطيع السير بسفينة التطوير إلى بر الأمان، وأن يكون دوره إصلاحي بنائي بشكل لا يؤثر سلباً على معنويات المعلمين حيث أنه يساعد في توفير الجو المناسب الذي يمكن الجميع في المدرسة من العمل بارتياح، الأمر الذي يعين على الوصول إلى أفضل النتائج عن طريق تنمية العلاقات وتوطيدها بين المعلمين مديرية التربية والتعليم من خلال قسم الإشراف لنقل الملاحظات التي تعمل على تطوير المنهاج وتعديل بعض الأخطاء فيه، لذلك الجدوى التعليمية تكون ذات فعالية على مستوى المدرسية وتنفيذ المنهاج ومتابعة المعلمين والطلبة.

2- التوظيف

أظهرت نتائج المقابلات أفاد (20) معلم من المعلمين أن المديرين ليس لهم دور في عملية التوظيف، وقال قال أحد أفراد عينة الدراسة: " ليس للمدير دور رئيس في عملية التوظيف ويقتصر دوره على دوره الإشرافي فيما بعد التعيين"، وقال معلم آخر: " له علاقة قوية بالتنقل وليس التوظيف أو التعيين".

كما بين (5) معلمين أن المديرين يشاركون في لجان مقابلات الموظفين المعلمين كل عام وبهذا إثر جيد حيث أن المدير يلاحظ سلوكيات المعلمين بشكل مباشر ودائم ولديه على الأغلب قدرة على استنباط واستخلاص الشخصية المناسبة للمعلم المناسب. ويشارك المدير في تقييم الموظف البديل لديه مما له أثراً على تعيينه من جديد حسب مؤهلات المعلم المتقدم، وقد قال أحد المعلمين: " من الممكن أن يكون لمدير المدرسة دور في التنقلات للمعلمين ويوجد بعض المدراء الذين يشاركون في لجان مقابلات التوظيف"، وقال آخر: " يمكن أن يكون دور المدير مقتصرًا على المشاركة في مقابلات التعيين، وأن للمدير دوراً أكبر في التنقلات والتوصية بذلك".

وقد أفاد (3) معلمين على أن دور مدير المدرسة في التوظيف يقتصر فقط على طلب التخصص الذي تحتاجه المدرسة، وقد قال أحد أفراد العينة حول هذا الموضوع: "يتحدد دور المدير فقط يطلب تعويض أي نقص للمعلمين في المدرسة حسب التخصص أو طلب معلم بديل في حل غياب المعلم الأصلي"، وعبر عن ذلك أحد المعلمين قائلاً: "دور المدير محصور فقط بتحديد احتياج المدرسة من التخصصات حسب التشكيلات المدرسية من الممكن أن يوصي بنقل معلم نستنتج مما سبق أن مدير المدرسة يقوم بدراسة التشكيلات اللازمة للمدرسة ورفع كتب رسمية لمديرية التربية فيما يتعلق بالحاجة إلى الشواغر والتخصص ويكون ذلك بالتنسيق المسبق مع مديرية التربية والتنقلات أيضاً تكون برفع كتب رسمية لمديرية التربية بناء على الأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم، وأن الجدوى التعليمية تكون مقتصرة على اختيار المعلمين الأكفاء في مدرسته واختيارهم، وتطوير أدائهم.

3- الشؤون المالية

أظهرت نتائج (16) مقابلات أن دور المدير يكون بارزاً بشكل في تشكيل لجنة مالية وتوزيع المهام عليها رفع تقارير مالية ودراسة الجدوى المالية للمدرسة ووضع خطة لميزانية المدرسة اذا كانت بحاجة، ورفع نسبة التربية المالية للشؤون المالية، وتوزيع حصة المدرسة المالية حسب الاحتياجات، وقد قال أحد أفراد عينة الدراسة: "في بداية كل عام دراسي يقوم المدير بوضع ميزانية للمدرسة ووضع بنود لها نفقات حسب حاجة المدرسة وتوفيرها من وسائل تعليمية وغيره"، وقال آخر: "نعم يعمل موازنة شاملة لكل الأمور المالية وأبواب صرفها من مقصف وطوارئ واختبارات ومستلزمات وقرطاسية وموظفات وغيرها"، وقد علق على ذلك أحد أفراد عينة الدراسة قائلاً: "المدير بالتخطيط للموارد المالية وصرفها بالشكل الأمثل وبما يخدم مصلحة المدرسة".

وذكر (7) معلمين أن المدير يقوم بالإشراف على عمليات إعداد التقارير المالية والميزانيات العمومية وتحليل الحسابات الختامية وتنظيم السجلات والدفاتر المالية والمحاسبية والتأكد من سلامة القيود ومتابعة إقفالها، وقد قال أحد أفراد عينة الدراسة: "يقع على عاتق المدير وضع الخطط المالية والمشاركة في الموارد المالية في تحديد بنود الصرف وتوظيفها بالشكل الصحيح بما يطور المدرسة وقال آخر: ""يقوم المدير بإعداد الموازنة العامة في بداية كل عام دراسي بما تقتضيه المصلحة العامة.

وقد ذكر أحد أفراد عينة الدراسة: "يقوم بدور فعال في توفير كل ما يلزم المدرسة من قرطاسية وإمدادات وتعزيزات صفية بل وجمع كل ما هو متاح من تبرعات ومساعدات من مجلس أولياء الأمور أن لزم الأمر"، ومن هنا يكون دور المدير يتمثل في تأمين الاحتياجات المالية التي تدعم المدرسة، وهذا ما أكد عليه أحد المعلمين قائلاً: "المديرة بعد جمع أموال المدرسة بتوفير اللوازم والاحتياجات للمدرسة والطلاب والمعلمين ولا ترفض أي طلب فيه مصلحة للتعليم"، وقد علق على ذلك أحد أفراد العينة قائلاً: "يتولى المدير جمع التبرعات المدرسية ورصدها وتحضير الموازنة وإثبات العمليات المالية بشكل معقد ومسك الدفاتر المحاسبية اللازمة"

تستنتج مما سبق أن للمدير دور القائد في توجيه الموارد المالية للمدرسة وتوزيعها حسب بنود مختلفة محددة حسب حاجة المدرسة ورؤية المدير لتطورها، وهذا يعود بالجدوى التعليمية على المدرسة من خلال توفير احتياجاتها لدعم العملية التعليمية، كما أن العملية التعليمية منظومة متكاملة ومن أركانها العمل المالي والإداري الذي يشرف عليه المدير بمساعدة بعض الجهات الداعمة، فمن أعمال المدير وواجباته المالية أن يعمل على توزيع العمل على الإداريين بالاشتراك مع التوجيه المالي والإداري حسب قدراتهم وخبراتهم بما يكفل إنجاز العمل.

4- التخطيط

أظهر (21) معلماً أن المدير يقوم بوضع خطة مدرسية شاملة ويوزع من خلالها المهام والأنشطة والخطط العلاجية وبذلك ينعكس إيجاباً على المدرسة لما لها من تفعيل الأنشطة ومتابعة الضعف ورفع التحصيل واستلهم المواهب والقدرات، وقد قال أحد أفراد عينة الدراسة: "تقوم المديرة بوضع خطة فعالة وأنشاء اجتماع مع الهيئة التدريسية للمشاورة والمشاركة في اتخاذ القرارات والإجراءات الفعالة في خدمة مصلحة المدرسة"، وأضاف معلم آخر: "من خلال تخطيط المدير تصبح الأهداف واضحة والتطور يصبح أكبر في حال الوضوح"، وقد أكد على ذلك معلم قائلاً: "يقوم المدير بوضع خطة متكاملة لتطوير القطاع التعليمي"، وأكد على هذه

النتيجة أحد المعلمين قائلاً: "دراسة واقع البيئة المدرسية والمجتمع المحيط بالمدرسة، ويجب عليه تحديد مواهب وقدرات المعلمين وأفراد المجتمع والمسؤولين في الإدارة التعليمية" كما أظهرت النتائج أن المدير يتولى إجراء عملية التحليل البيئي للمدرسة وبناء على ذلك يقوم بوضع الخطط الاستراتيجية والسنوية والشهرية واليومية جميعاً بحيث تمكنه بشكل محكم من التنظيم والتوجيه والتقييم للعملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة، وهذا ما أكد عليه (11) معلماً، وقد أوضح أحد المعلمين ذلك من خلال قوله: "يضع الخطط السنوية والخطة التشغيلية ومتابعة بنود كل منهم والوقوف على أهم نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها"، وقد ذكر أحد أفراد العينة: "متابعة تنفيذ الخطة من قبل المدير ورؤية مدى تحقيق الأهداف التي جرى التخطيط الاستراتيجي لها"، وأكد على ذلك أحد المعلمين قائلاً: "يدرس المدير نقاط القوة ونقاط الضعف في مجالات المدرسة الفاعلة ويقوم بعمل تحليل بيئي بمشاركة المعلمات والطلاب والأهالي ومنها يقوم ببناء الخطة حسب الأولوية على أن تنفذ على مدى عام دراسي". نستنتج مما سبق أن المدير يقوم بوضع الخطة المدرسية، لذا يتوجب عليه تحديد العديد من الجوانب قبل البدء بها ومن الأمثلة على الأمور الواجب تحديدها حاجات المعلمين والطلبة، كذلك البيئة المدرسية والمجتمع المحلي وذلك من خلال القيام بالعديد من الاجتماعات والمقابلات مع المجتمع والمعلمين كما يرى احتياجاتهم ويحاول وضع الخطة بما يتناسب معهم، وبما يحقق الجدوى التعليمية في المدرسة.

5- صنع القرار

ذكر (15) معلماً أن المدير يركز في صنع القرار من أجل مشاركة من حوله في صنع القرار بالاستماع لملاحظاتهم واقتراحاتهم، وهذا ما أكد عليه أحد المعلمين قائلاً: "هناك لجان يتعاون المدير معها في اخذ القرارات حسب كل عمل سواء منهجي أم لا منهجي"، وقد ذكر أحد معلمين قائلاً: "يشاور المدير الكادر التعليمية بما يتناسب مع مصلحة المدرسة والطلاب"، وبين ذلك آخر قائلاً: "يصنع القرار بالتشاور أولاً بعين الاعتبار أهم النقاط التي تحتاجها المدرسة بكافة الأحوال"، وذكر آخر: "يشاور المعلمين في أي قرار يتخذه ويستمع للجميع"، وذكر معلم آخر: "يسهم المدير بشكل كبير بصفته إدارة عليا في المدرسة بصنع القرارات الخاصة في مدرسته ومشاركة العاملين في صنع بعض القرارات".

وأظهر (6) معلمين أن هذا الدور يتمثل من خلال وضع خطة عامة للمدرسة بالتشاور مع النائب وعدد من المعلمين، ويوزع من خلالها المهام والأدوار، ويوفر مساحة حرة للمعلم لصنع القرار بما يتناسب والمصلحة التعليمية، وقد أكد على ذلك أحد أفراد عينة الدراسة قائلاً: "المدير

يشترك زملائه المعلمين في وضع جدول الأعمال اليومية"، وأشار إلى ذلك أحد المعلمين قائلاً: " توزيع النصاب واللجان والمناوبة وغيره".

أكد (4) معلمين أن دور مدير المدرسة الفني والإداري واتخاذ القرار المناسب والناجح يدل على الإدارة الناجحة ولا بد أن يكون هناك تعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية فيما يخص صناعة القرار، وقال أحد أفراد عينة الدراسة: " يقع على المدير صنع القرار بذاته. والاتفاق مع موظفيه حسب الظروف المناسبة مما يوجد جو تعليمي أفضل، وأكد آخر: " دور مدير المدرسة دور محوري في تنظيم المدرسة، فهو يتحمل المسؤولية الكاملة في تسيير الحياة المدرسية وهو من يختار المعلمين"، ودعم ذلك معلم آخر من خلال قوله: "المسؤول الأول والأخير هو المدير يناقش جميع الأمور مع الهيئة التدريسية ولكن هو بالنهاية من يقرر القرار المناسب آخذاً بعين الاعتبار آراء الهيئة التدريسية والإدارية".

أما فيما يتعلق بالأعمال الروتينية قال أحد أفراد عينة الدراسة: "يتولى المدير صلاحية في تنفيذ غالبيتها لكن الأعمال غير الروتينية تتطلب إجراءات رسمية تعيق العمل مثل الرحلات المدرسية"، وذكر معلم آخر: " للمدير صلاحيات فيما يتعلق بصنع القرار ضمن أطر محددة تتوافق مع سياسة التربية والتعليم تسعف الموقف في حينها".

نستنتج مما سبق أن الطاقم التعليمي يشارك في اتخاذ القرارات الإيجابية للنهوض بالواقع التعليمي بالمدرسة بالإضافة إلى وضع خطط تطويرية للمدرسة، كما يلجأ مدير المدرسة في قراراته إلى الأعمال التي تصب من خلالها هذه القرارات في مصلحة المدرسة وطلبتها ومعلميها، ومن خلال التشاور يضمن عدم وقوعه في الاختيارات والقرارات الخاطئة، ويضمن أيضاً تعاون طاقمه الإداري والتدريسي بحيث يقوي شخصيتهم ويزيد الثقة لديهم، مما ينعكس بشكل إيجابي على سير العملية التعليمية بالنحو المطلوب.

6- تفويض السلطة

أظهرت النتائج أن المدير يراعي من خلال الخطة العامة للمدرسة بتفويض السلطة للمعلم حسب التخصص والمعلم بدوره ينقلها للطالب حسب إمكانيته مع متابعة حثيثة، وهذا ما أكد عليه (16) معلماً، وقد قال أحد المعلمين بالقول: "يفوض بعض المهام للمعلم حسب قدراته"، وقال آخر: "أن التفويض يكون من خلال وضع المدير ثقته في كافة زملائه كل حسب قدرته على الإدارة ومعالجة المواقف المدرسية"، وذكر معلم آخر: " يكلف مدير المدرسة المعلمين ببعض الأعمال كل حسب قدراته وإمكانياته".

كما أظهرت النتائج تفويض السلطة تكون بمساعدة النائب لمدير المدرسة على القيام بأدوارهم الإدارية والتعليمية والتعاون مع المعلمين رؤساء اللجان لإنجاح العملية التعليمية جنباً لجنب مع المعلمين وفقاً لرؤية ومعايير المدرسة، هذا ما أكد عليه (13) معلماً، وقد قال أحد أفراد عينة الدراسة أنه: "يقوم المدير بتوزيع المهام على المعلمين في بداية الدوام من مناوبة ولجان وتربية الصفوف"، وذكر معلم آخر: "من خلال تشكيل لجان وتوزيع المهام على جميع المعلمين" نستنتج مما سبق أن السلطات والصلاحيات هي جزء لا يتجزأ من مهام المدير والإدارة حيث يقسم المهام على المعلمين كل حسب تخصصه وقدراته ومتابعة ورفع قدرات المعلم وإيجاد معلم ذو كفاءة عالية من أجل الحصول على الجدوى التعليمية بأعلى مستوى.

7- العلاقة مع المجتمع المحلي

أظهر (19) معلماً أنه تكون العلاقة تكون من خلال التشبيك مع المجتمع المحلي، وقد عبر عن ذلك أحد المعلمين قائلاً: "التشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي، وأكد آخر قائلاً: "التشبيك بتنفيذ أنشطة بالشراكة مع المجتمع المحلي"، وقال معلم: "المجتمع شريك في صنع القرار وداعم لأهداف المدرسة"، وقال معلم: "أثر التشبيك مع المجتمع المحلي إيجاباً لسير العملية التعليمية"، بينما قال (3) معلمين أنه يكون من خلال اللجان الاجتماعية وتكوين العلاقات الاجتماعية، وقد قال أحد أفراد العينة: "تشكيل لجنة اجتماعية لمتابعة المناسبات العامة للمجتمع المحلي"، وأكد (13) معلماً أن العلاقة مع مجلس الآباء تكون وثيقة وهذا يدعم المدرسة بشكل فاعل، وقد أكد على ذلك أحد المعلمين من خلال قوله: "نعم يفعل دور مجلس أولياء الأمور ويعد كثيراً من الفعاليات مع المجتمع المحلي سواء صحية أم ترفيهية أم غيرها"، وذكر بعض المعلمين: "إعداد مدير المدرسة لخطته السنوية لإنجاح العملية التعليمية تتضمن مجلس أولياء الأمور وكيفية التواصل مع الأهالي والمجتمع المحلي لتلبية احتياجات الطلاب والمدرسة"، وقال معلم: "يسهم التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي في تطوير مرافق المدرسة ومساعدة الهيئة التدريسية ورفع مستوى المدرسة".

نستنتج مما سبق أن لعلاقة مدير المدرسة بالمجتمع المحلي دوراً فاعلاً في تطوير المدرسة والعمل على رفعها حيث بعلاقة المدير بالمجتمع المحلي يستقطب لها مشاريعاً تطويرية ومساعدات لتطوير وضع المدرسة من أدوات ومباني، فضلاً عن استقطاب ورش العمل والتدريب الذي يخص المعلمين والطلبة والذي يصب في مصلحة المدرسة، كما يحرص مدير المدرسة على إقامة علاقة متينة وقوية مع المجتمع المحلي من خلال تمثيل مجلس آباء في المدرسة يكون داعماً ومساهماً ومشاركاً في التخطيط والتنفيذ لأي عمل في المدرسة، إضافة إلى التشاور وبناء الثقة بين

المدرسة والمجتمع المحلي فيما يتعلق بالتعليم وإعداد الخطط لأي مشروع، ومتابعة تحصيل الطلبة.

8- المساءلة:

أظهرت النتائج أن (25) معلماً ومعلمة يرون أن المساءلة تكون من خلال الرقابة الإدارية والمالية من قبل التربية وأيضاً الأشراف التربوي، وقد قال أحد أفراد العينة: "بما أن المدير أحد موظفين وزارة التربية والتعليم فسيتم مراقبة أدائه وتعرضه للمساءلة، فالرقابة والمتابعة المستمرة أساس العمل الجيد". كما قال أحد أفراد العينة: "من خلال الزيارات الإشرافية وزيارة جهات المراقبة للمدرسة والتواصل المستمر مع المديرية لكل ما يحدث"، وأكد على ذلك أحد المعلمين على ذلك من خلال قوله: "من خلال المتابعة والتفتيش".

كما أن المساءلة تكون من خلال تقييم الأداء الذي يعتمد على بيئة المدرسة ومتابعة الموظفين وحل أي مشاكل متعلقة بالمدرسة ومتابعة أي موضوع طارئ، وهذا ما أكده (4) معلمين، وقد قال أحد أفراد عينة الدراسة: "متابعه تقارير المدير السنوية للمعلم".

نستنتج مما سبق أن مديرية التربية والتعليم تقوم بزيارات مستمرة للمدرسة ومتابعة جميع الأعمال المكلفة فيها من رؤساء الأقسام لمتابعة أعمال مدير المدرسة والمعلمين على أكمل وجه من أجل تحقيق أهداف ورسالة المدرسة والقضاء على التجاوزات وصولاً إلى أفضل مستوى من الجدوى التعليمية.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 مقدمة

2.5 مناقشة نتائج الدراسة

3.5 التوصيات

1.3.5 التوصيات الخاصة

2.3.5 التوصيات عامة

4.5 المصادر العربية والأجنبية

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 مقدمة

يتضمن الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي بنيت حول واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية، ومن خلال ذلك تقديم العديد من التوصيات.

2.5 مناقشة نتائج الدراسة

تم الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية:

2.5.1 مناقشة نتائج السؤال الأول

ما واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي (من حيث المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المساءلة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس؟

ظهرت النتائج أنّ واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس جاء بدرجة متوسطة، وجاءت أهمّ مؤشرات النمط الإداري المركزي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي: (الشؤون المالية)، تلاها (التخطيط)، تلاها (المساءلة)، تلاها (صنع القرار)، تلاها (التوظيف)، تلاها (المناهج الدراسية)، تلاها (العلاقة مع المجتمع المحلي)، وكان أقلها (تفويض السلطة).

وقد ذكر عبد العليم والشريف (2010) أن النمط المركزي يظهر بالسيطرة المطلقة والتفرد التام فيما يتعلق بصنع القرار والتوجيه الإداري، وانعدام أي نوع من المشاركة من قبل المستويات الأدنى في وضع الأهداف، ورسم الخطة المتعلقة بطبيعة العمل، ويقتصر دورهم على التنفيذ الحرفي للقرارات والتعليمات.

وبين عابدين (2001) أن السمة الغالبة لنظام إدارة التعليم الحكومي الفلسطيني هي المركزية، حيث يخضع التعليم لإشراف كامل من وزارة التربية والتعليم، ومديرياتها في المحافظات في الضفة الفلسطينية وقطاع غزة، دون أن يكون للسلطات المحلية أية حقوق في ذلك

الأشراف ، ويتحدد الهدف العام للمركزية والسيطرة المطلقة لوزارة التربية والتعليم بتحقيق الدقة في تقديم الخدمات التربوية وفقاً للقواعد والأصول الفنية ، ومع ذلك فإن هذه المركزية تحكم الخناق على المدارس والمعلمين والمشرفين ، فتقوم بإدارة جميع مدارس التعليم الحكومية بالإشراف على المدارس ، وترسم السياسة العامة للتعليم ، وتضع خطة الدراسة ، والمناهج التعليمية، والكتب المدرسية ، وتعقد الامتحانات العامة ، وتحدد التشكيلات المدرسية ، وتعيين المعلمين ونقلهم وترقيتهم، تشكيل اللجان الفنية والإدارية المختلفة ، وتشرف على المباني المدرسية ، وعلى شراء اللوازم وأدوات التعليم.

وبين منصور (2004) أن توجه مديري ومديرات المدارس الحكومية هو توجه لا مركزي، ذكرت دراسة العرفج (2019) أن تطبيق اللامركزية يحتاج إلى ضوابط لتنظيمه حتى يحقق النتائج المرجوة منه وفي حال عدم تطبيقه بالطريقة المناسبة سوف يؤدي إلى نتائج عكسية على مستوى جودة التعليم، وذكر (UNESCO, 2005) أن للسياسات التنظيمية لعملية تطبيق اللامركزية كانت من التحديات الكبيرة.

وترى الباحثة أن العاملين في المدرسة يتم تكليفهم في المهام المنوطة بهم ضمن هيكليات وتشكيلات متعارف عليها في المدرسة تخضع للهيكل التنظيمي، لذا نجد أن كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي يقوم بمهامه بتوجيهات دقيقة ومتابعة حثيثة من قبل المدير، بحيث أن المدير يكون المسؤول الأول أمام مديرية التربية والتعليم، وكذلك أمام وزارة التربية والتعليم، فهذا نجد أن هناك مركزية في العديد من المهام أهمها الملف المالي نظراً لحساسيته ومتابعته من قبل مديرية التربية والتعليم ودائرة الرقابة والمتابعة في المديرية، فنجد أن المدير يحرص كل الحرص على متابعة هذا الملف والتفرد في العديد من القرارات، لذلك حصلت الشؤون المالية على أعلى مستوى من المركزية الإدارية، ثم جاء التخطيط في المرتبة الثانية لأن المدير يكون مطلع على جميع الجوانب الإدارية والمشكلات التي تعاني منها المدرسة من الناحية الأكاديمية وغيرها، أما بالنسبة لمساءلة فتكون في ظل الخطط المدرسية التي وضعتها المدرسة يتم متابعتها ومساءلة العاملين في إطار تلك الخطط، كما أن صنع القرارات يكون مستند إلى الإمكانيات المادية ضمن الخطط وتقييمها، فلذلك احتل صنع القرار المركز الرابع في المركزية، لأن صنع القرار يحتاج إلى إستشارة في العديد من المواقف، ونظراً لكون التوظيف لا يلعب المدير دوراً فاعلاً فيه في العديد من المواقف جاء في هذا الموقع، أما المناهج الدراسية فتكون على مستوى الوزارة ودائرة المناهج، بحيث يلعب المدير دور المتابع لتنفيذ المنهاج فقط، فالمركزية تكون للوزارة والسياسات العامة للدولة، ونظراً للضعف الذي تعانيه المدارس في علاقتها مع المجتمع المحلي حيث نجد أن

هناك جمود في مواقف المجتمع المحلي في كثير من القرارات جاءت في هذا الموقع من ممارسة المركزية الإدارية، أم تفويض السلطة فاحتل أقل مستويات المركزية لكون العاملين في المدرس يعملون كل حسب المهام المنوطة لهم ولديهم تفويض ضمن اللجان التي يعملون فيها وتكون القرارات لا مركزية بالتشاور ضمن اللجان مثل اللجنة الثقافية والاجتماعية وغيرها.

أولاً: المناهج الدراسية:

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على المناهج الدراسية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على المناهج الدراسية الفقرة (يجمع المعلومات حول نواحي قصور المنهاج من المعلمين، الطلبة، أولياء الأمور وذلك بعد التطبيق الفعلي للمنهاج)، تلاها الفقرة (يعد خطة إضافية تتيح للمعلمين فرصة انتاج بعض مواد أثراء مقررات المنهاج)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يصمم بالتعاون مع المعلمين مناهج خاصة بمواد محددة).

تخضع المناهج الدراسية لعمليات نقد ومراجعة وتقييم مستمرة، وذلك بسبب مجموعة من العوامل التي تفرض التغيير في حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، كما تفرضه طبيعة المعرفة ونوعها، وطبيعة طرق التدريس والأنظمة التعليمية.

إن دور مدير المدرسة في صياغة المناهج الفلسطينية يقتصر على جمع المعلومات من خلال ملاحظاته وملاحظات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور حول نواحي قصور المنهاج التي يكشف عنها التطبيق، وتوثيق هذه المعلومات وتلخيصها، وإعداد تقارير خاصة ورفعها لذوي العلاقة.

كما نلاحظ أن المناهج الفلسطينية يفرض عليها النمط المركزي، فوزارة التربية والتعليم هي المسؤولة عن إعدادها وتطويرها. حيث تخضع المناهج الدراسية لعمليات النقد والمراجعة والتقييم المستمرة، وذلك بسبب مجموعة من العوامل التي تفرض التغيير في حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، فعملية تطوير المناهج تأتي عادة من ذوي الاختصاص في الوزارة والخبراء في هذا المضمار، نتيجة قصور بعض المناهج عن الوفاء بحاجات المتعلمين والمجتمع وعدم مواكبته لمتطلبات الحقبة الزمنية التي يطبق فيها.

وترى الباحثة أن المناهج الدراسية تخضع إلى السياسات العامة للدولة وخطط وزارة التربية والتعليم، كما أنها تعمل على الدائرة المختصة في صياغة المنهاج على عقد دورات تشاورية من أجل تعديل بعض الأخطاء التي يمكن أن تظهر في المنهاج أو تلقي العديد من

الاقتراحات من أجل تحسين بعض المادة التعليمية في الدروس، كما أن المدير يلعب دور الوسيط في نقل بعض المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس المنهاج، وكتابة التقارير في ذلك من أجل الوصول إلى تجاوز بعض الأخطاء، كما أنه يتم العمل على إثراء المناهج المدرسية من قبل المعلمين واطلاع المدير على تلك المواد الإجرائية الموافقة عليها ضمن صلاحياته وتدقيقها قبل أن يتلاقها الطلبة.

ثانياً: التوظيف

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على التوظيف في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على التوظيف الفقرة (يقدم تقييماً سنوياً للموظف)، تلاها الفقرة (يحدد الحاجة من التخصصات المتوقعة على مدار العام الدراسي)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يقر التعيين في الوظيفة).

تسيطر وزارة التربية والتعليم سيطرة تامة على نظام التوظيف لشغل الوظائف التعليمية التي تحتاجها الوزارة، ونظام التوظيف في المدارس الحكومية يتم من خلال وزارة التربية والتعليم وتفرض مركزيتها على هذا الجانب، حيث يتم التوظيف في المدارس الحكومية حسب التشكيلات المدرسية، من حصر لعدد الصفوف والشعب والمرافق (مكتبات، مختبرات، مشاغل...)، حصر عدد الطلبة، حصر عدد وتخصصات أعضاء الهيئات التدريسية والإداريين والعاملين، وعليه يتم حصر حاجات المدرسة من الموظفين والطلب من مديرية التربية والتعليم حيث يتم تزويد المدرسة بالمعلمين حسب التخصصات التي يوجد بها نقص، فلا دور يذكر لمدير المدرسة في هذا الجانب، جانب التوظيف، إلا بتقديم تشكيلات مدرسته ويتم متابعتها من قبل مديرية التربية والتعليم.

وترى الباحثة أن المدير يعمل ضمن صلاحياته في مجال التوظيف بحيث يعمل على رفع التشكيلات لمديرية التربية والتعليم ويتم متابعتها، كما أنه من خلال بعض التقارير التي يقدمها في نقل بعض المعلمين ضمن المصلحة العامة التي تحقق أهداف المدرسة، كما أنه من خلال النظام الإلكتروني لديوان الموظفين لديه صلاحية على الموافقة على بعض الإجازات، وفي بعض الأحيان يتم استعاء بعض المدراء بهدف غايات التوظيف لكون صاحب الخبرة العملية والميدانية.

ثالثاً: الشؤون المالية

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على الشؤون المالية في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على الشؤون المالية الفقرة (يسجل المبالغ

المجموعة في الدفاتر وضمن الحسابات التي تمثلها)، تلاها الفقرة (يودع المبالغ المالية المجموعة في البنوك مقابل فيش)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يرسم السياسات المالية).

وأكد عطوي (2014) أنه يتولى إدارة الشؤون المالية في المدرسة لجان مختلفة برئاسة مدير المدرسة الذي يشرف إشرافاً تاماً على مصادر هذه الأموال، ويقوم برسم السياسات المالية الكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية في المؤسسة التعليمية.

وتطبق في دوائر الدولة بشكل عام والمدارس جزء منها، مبادئ المحاسبة الحكومية في معظم أعمالها، والمحاسبة الحكومية فرع من فروع المحاسبة، وهي عملية تشمل جميع عمليات أثبات وتحصيل وصرف الموارد الحكومية، أي أنها تدور بشكل خاص حول قيد المصروفات والواردات وذلك بهدف تقديم البيانات المالية السليمة.

وترى الباحثة أن الشؤون المالية لها إجراءات متسلسلة ودقيقة، ولها العديد من الإجراءات التي تحتاج إلى دقة في تنفيذ معاملاتها، كما أن هناك لجنة خاصة تعمل على متابعتها ضمن بروتوكول محدد يتم تحديده من وزارة التربية والتعليم وتعمل مديرية التربية والتعليم على متابعة ذلك، لذا نجد أن المركزية في هذا المجال ذات درجة مرتفعة، كما أن المبالغ المالية التي يتم التعامل معها ضمن معاملات رسمية تكون عن طريق البنك ويكون هناك تدقيق مستمر لتلك المعاملات المالية.

رابعاً: صنع القرار

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على صنع القرار في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على صنع القرار الفقرة (يتخذ القرارات المتعلقة بالميزانية وأوجه الصرف)، تلاها الفقرة (يرشح مجلس أولياء أمور الطلبة)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يتخذ أهم القرارات المتعلقة بإقرار المناهج الدراسية).

ذكر المومني (1983) أن القرارات المتعلقة بالأبنية ما زالت مركزية، بالنسبة للقرارات المتعلقة بالمنهاج تشير أن المديرين يعطون معلومات مفيدة فيما يتعلق بدراسة المنهاج، وأن عملية اتخاذ القرارات لا تتم بطريقة واضحة ومحددة، وأن المركزية في اتخاذ القرارات ما زالت هي الشكل المميز لعملية اتخاذ القرارات.

وترى الباحثة أن عملية صنع القرار تكون ذات مركزية عالية لكونها تتضمن العديد من المجالات بما فيها الميزانية بحيث يكون للمدير الصلاحية لتحديد أولوية المشكلات التي يعمل على حلها ضمن الميزانية المتاحة، وكذلك لكون المدير على اتصال مباشر بالمجتمع المحلي، لذا يعمل

على اختيار مجلس أولياء أمور فعال من أجل دعم العمل المدرسي، بحيث يكون المجلس داعم بشكل مباشر للمدرسة، ومن جانب آخر يكون لدى المدير قدرة على تقدير الإجازات وضرورتها للعاملين في المجتمع المدرسي.

خامساً: التخطيط

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على التخطيط في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على التخطيط الفقرة (يصيغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استراتيجية تضعها وزارة التربية والتعليم)، تلاها الفقرة (يراجع ما تم إنجازه في الخطة من خلال التوقف مع نهاية كل فترة زمنية مرصودة للمراجعة والتأمل)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل).

أن بناء الخطة المدرسية مرهون بأهداف استراتيجية تضعها وزارة التربية والتعليم، تفرض مركزيتها على مدير المدرسة لينحصر بدوؤه بجملة الأهداف، مما يحد من إمكانية الأبداع فيها أو صياغة خطة تتوافق وخصوصية مدرسته، أن هذه المركزية المفروضة على الخطة المدرسية من شأنها أن تضعف عنصر الشراكة بين مدير المدرسة وطاقم العمل والمجتمع المحلي لصياغة أهدافهم المنبثقة عن حاجات حقيقية خاصة بمدرستهم والتقيد بأهداف عامة واستراتيجية فرضت عليهم.

ترى الباحثة أن مدير المدرسة على اطلاع شامل على الوضع البيئي والأكاديمي والطلبة وغيرهم من الجوانب المؤثرة في تحقيق أهداف المدرسة لذا يعمل على وضع الخطط المدرسية في الاحتياجات الأساسية للمدرسة بما يتلاءم مع الخطة الاستراتيجية التي تلقاها من وزارة التربية والتعليم، كما أن المدير يكون ملم في العديد من الجوانب المؤثر في الخطة المدرسية لذا يعمل على العمل في تحديد الخطة الزمنية لتنفيذها، وكذلك يعمل على متابعة الخطط المدرسية التي يضعها المعلمين في تنفيذ حصصهم واللجان المدرسية، لكونه المسؤول المباشر أمام مديرية التربية والتعليم، ويتم مساءلته عن ذلك.

سادساً: العلاقة مع المجتمع المحلي

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على العلاقة مع المجتمع المحلي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على العلاقة مع المجتمع المحلي الفقرة (يدعو مدير المدرسة المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات من خلال التنسيق

مع مديرية التربية والتعليم)، تلاها الفقرة (يدعو أفراد المجتمع المحلي لتنفيذ فعاليات وأنشطة مع رفع كتاب لمديرية التربية لطلب ادن بذلك)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يحصل على تبرعات مالية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون ترصيد ذلك في السجلات المالية الخاصة بمدير المدرسة).

وذكر عطوي (2014) أنه تأتي أهمية الدور الذي يلعبه مجلس أولياء أمور الطلبة من أمهات وأباء الطلبة لخلق التفاعل والمشاركة بين البيت والمدرسة بالشكل المطلوب للوصول بالطالب إلى أقصى درجات النمو والتكيف الاجتماعي السليمين، فالآباء يلعبون دوراً وقائياً وإنمائياً، ويقع على عاتقهم التعاون الكامل والتنسيق وتبادل الرأي في الخبرات التربوية مع المدرسة.

يؤكد عبد الرسول (2018) على درجة تحقق المشاركة المجتمعية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في الواقع الفعلي بدرجة متوسطة أي غير واضح التحقق، وذلك نظراً للقصور في دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة وإهمال المدرسة القيام بخدمة المجتمع وتنمية البيئة على الوجه المطلوب.

ترى الباحثة أن المدير يقوم بالعمل على تشكيل مجلس أولياء الأمور من خلال اختيار مجموعة من الأفراد الفاعلين في المجتمع ويستطيعون خدمة المدرسة، وخاصة في دعم الجانب الأكاديمي للطلبة من خلال التعزيز، وكذلك المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي يكون فيها مجلس أولياء الأمور داعم أساسي في ذلك، بحيث يعمل المدير على صياغة الخطة التي يسعى إلى تنفيذها بمساعدة مجلس أولياء الأمور، ولكن جميع هذه الأنشطة تكون ضمن بروتوكول معين من رفع كتب، وانتظار الموافقة، وغيرها من التسلسلات الإدارية.

سابعاً: تفويض السلطة

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على تفويض السلطة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على تفويض السلطة الفقرة (يشارك في أعداد الخطة)، تلاها الفقرة (يشارك في لجان المقابلات للتوظيف)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (يعطي دورات تدريبية على مستوى الوزارة).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة شلش (2019) التي أظهرت تطبيق متوسطة على مجالات تفويض الصلاحيات، ولم تجد الباحثة من الدراسات ما يختلف مع هذه النتيجة .

تري الباحثة أن هناك العديد من الخطط التي يعمل المعلمين على عملها منها تتعلق بالمادة الدراسية ومنها ما يتعلق باللجان المدرسية، ويعمل مدير المدرسة على المصادقة عليها، فنجد أن هناك نوعاً ما من اللامركزية في إعداد تلك الخطط، كما نجد أنه عندما يعمل المدير على المشاركة في لجان المقابلات في التوظيف يكون لديه جزء من القرار يتم رصده على شكل علامة محددة لتعمل على التأثير في توظيف بعض المتقدمين، كما أنه هناك معايير بعمل المدير على الالتزام بها، كما أن بعض الملاحظات التي يعمل على توصيلها إلى قسم الإشراف التربوي من أجل تطوير بعض المناهج المدرسية دون المساس في الخطوط العريضة للمناهج.

ثامناً: المساءلة

تشير المعطيات إلى أنّ واقع النمط المركزي الإداري على المساءلة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت أهم فقرات النمط المركزي الإداري على المساءلة الفقرة (مراقبة مدى تحمل مدير المدرسة مسؤولية أعماله)، تلاها الفقرة (تقييم أداء مدير المدرسة في المهام الموكلة اليه)، وأقل الفقرات أهمية الفقرة (تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها مدير المدرسة والحد من تكرارها). تتفق هذه النتيجة مع دراسة شلش (2019) التي أظهرت بدرجة كبيرة على مجال المتابعة والمحاسبة، كشفت دراسة (Huda Al-Kubaisi, 2022) عن وجود مستوى من الرضا عن المركزية الحالية التي تسير جنباً إلى جنب مع المساءلة المرتبطة بها.

تري الباحثة أن هناك العديد من لجان المتابعة التفتيش تحضر إلى المدرسة لمتابعة العمليات الإدارية التي تجري في المدرسة، وفي حال وجود أي تقصير يكون المدير هو المسؤول الأول، وهذا يؤثر بشكل عام على تقييم أداء المدير، وفي حال التقصير يتم محاسبة المدير من قبل وزارة التربية والتعليم، لذلك يعمل المدير على استخدام صلاحياته وسلطته ضمن القانون بما يتوافق مع العمل الذي يقوم به، لذلك نجد أن هناك متابعة مستمرة ضمن القوانين العاملة في مديرية التربية والتعليم في حال وجود أي خلل أو تقصير ومن ثم تصحيح ذلك.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية؟

مناقشة النتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرسول (2018) التي لم تظهر فروقاً بين الذكور والإناث في ضوء اللامركزية، كما أظهرت دراسة شلش (2019) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإدارة المدرسية

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة بشور (1982) التي أظهرت أن المديرين الذكور أكثر ممارسة للامركزية من الإناث.

ترى الباحثة أن المعلمين والمعلمات أن النمط الإداري الممارس من قبل المديرين في المدارس الفلسطينية يتم تطبيقه من قبل الذكور والإناث على حد سواء وذلك من خلال تطبيق القوانين والأنظمة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والجدوى التعليمية له تكون على مستوى المديرية بغض النظر عن جنس الذين ينفذون الممارسات الإدارية للمديرين والمديرات.

مناقشة النتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جويحان (1995) أنه لا توجد فروق في ممارسة اللامركزية تعزى لمؤهل المؤهل العلمي.

ترى الباحثة أن المديرين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يسعون نحو إظهار أكبر قدر ممكن من تحقيق أهداف ورؤية المدرسة، وكذلك من خلال تطبيق الأنظمة والقوانين التي تصدر من وزارة التربية والتعليم كما أن دور المدير في العديد من الأحيان يكون السعي نحو توظيف

العديد من الإمكانات المتوفرة من أجل تحقيق أفضل مستوى من الأداء المدرسي من قبل جميع أفراد المجتمع المدرسي، فضلاً عن أن ممارسات المدير الإدارية تحتاج إلى خبرة أكثر ولا تحتاج إلى مؤهل علمي عالي .

مناقشة النتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وقد أظهر دراسة جويحان (1995) أنه لا توجد فروق في ممارسة اللامركزية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت دراسة شلش (2019) عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وقد ذكر عامر (1996) في دراسته أنه لا يوجد فروق بين ذوي خبرة إدارية طويلة أو حديثي الخبرة في الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية.

ترى الباحثة أن المديرين في مديريات التربية والتعليم يتلقون نفس الدورات التدريبية، كما أنهم يجتمعون بشكل دوري من خلال اجتماعات العنقود ويتبادلون الخبرات فيما بينهم، كما أن القوانين والأنظمة تطبق على جميع المدارس، ويعمل جميع المديرين على تطبيق تلك الأنظمة والقوانين ضمن الأنماط الإدارية السائدة .

مناقشة النتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، وكانت الفروق لصالح المدارس الأساسية.

وقد ذكرت دراسة جويحان (1995) أن المديرين العاملين في المدارس الثانوية يمارسون اللامركزية أكثر من غيرهم.

تري الباحثة أن المدارس الأساسية تعتبر مرحلة حاسمة ومفصلية من حياة الطالب ، تتطلب شيء من المتابعة من المديرية والوزارة مع المدارس والمدراء ، من اختبارات موحدة على مستوى التربية والوزارة، ورشات عمل، دورات تدريبية، زيارات متكررة للمشرفين للمدارس الأساسية، بالتالي المركزية عليهم أكبر من المدارس الثانوية ، بينما المدارس الثانوية هي يعطى فيها المدير مساحة من الحرية ، لخصوصية هذه المرحلة العمرية (المرحلة الأساسية)، وخصائص الطلبة النمائية، مما تستدعي مزيداً من المركزية .

2.4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ما الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس؟

تبين أن هناك الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (78.7%).

وبقول (Stinnette, 1993) أن مؤيدي اللامركزية يرون أنها ستطور آلية اتخاذ القرار حول الجوانب التربوية المختلفة، وتزيد من التزام الهيئات، وتضاعف من المسؤولية عن المخرجات التعليمية ، وتحقق التكامل بين المدرسة ومؤسسات المجتمع، وتحسن دافعية التلاميذ.

تري الباحثة الجدوى التعليمية لمركزية العمل الإداري ذات جدوى وذلك لأن وزارة التربية والتعليم تعمل على تنفيذ الخطط الاستراتيجية التي تعمل على صياغتها ضمن الإمكانيات المتاحة للوزارة وبما يواكب التطور وكذلك ضمن السياسات العامة لوزارة التربية والتعليم وبما يعمل على الحفاظ على التقدم والرقى في العملية التعليمية بطريقة منظمة.

تبين أن هناك الجدوى التعليمية للمناهج الدراسية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للمناهج الدراسية لممارسة النمط

الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (60.3%).

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على المناهج التعليمية تكون بدرجة عالية لأن المناهج يتم إعدادها من قبل لجنة متخصصة في إعداد المناهج لكل تخصص، كما أن هذه اللجنة لديها إطلاع مستمر على التطورات المستمر من أجل تجويد تلك المناهج لمواكبة التطور.

تبين أن هناك الجدوى التعليمية للتوظيف لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للتوظيف لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (52.6%).

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على التوظيف تكون ذات جدوى تعليمية بنسبة أقل وذلك لأن عملية التوظيف يقوم فيها العديد من الجهات التي تلعب دوراً في سيرها، منها ما يتعلق بالتشكيلات ومنها ما يتعلق بالإمكانات التي تظهر الحاجة الفعلية لكل مدرسة من أجل رفع مستوى التعليم، ضمن معايير تصاغ من قبل ديوان الموظفين في وزارة التربية والتعليم.

تبين أن هناك الجدوى التعليمية للشؤون المالية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس، وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للشؤون المالية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (14.8%).

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على الشؤون المالية تكون ذات تأثير محدود لأن الشؤون المالية تكون من اختصاص الهيئة الإدارية في المدرسة، كما أن ميزانية المدرسة تكون ضمن أعمال داعمة للعملية التعليمية تعتمد على مدى توظيف تلك الأموال في دعم جودة التعليم في المدارس، وأن دور مديريات التربية والتعليم يقتصر على المراقبة ومتابعة أداء المدرسة المالي.

وتبين أن هناك الجدوى التعليمية لصنع القرار لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية لصنع القرار لممارسة النمط الإداري

المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (35.4%).

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على صنع القرار من خلال الخطط التي تم العمل على تنفيذها في المدرس بحيث تعمل على تحقيق رؤية ورسالة المدرسة، بحيث يعمل المدير على متابعة تلك الخطط من أجل تجويد عملية التعليم.

وتبين أن هناك الجدوى التعليمية للتخطيط لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للتخطيط لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (44.9%).

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على التخطيط تكون من خلال تحقيق الخطوط العامة لوزارة التربية والتعليم من خلال العملية التعليمية، بحيث يعمل المديرين على صياغة خططهم بما يتوافق مع ذلك مما يمكنها من الوصول إلى أعلى مستوى من الجدوى التعليمية بالاعتماد على التحليل البيئي للمدرسة ووضع الخطط بدقة.

تبين أن هناك الجدوى التعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (28.4%).

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على العلاقة مع المجتمع المحلي تكون من خلال عمل أولياء الأمور الذي يكون المساند للمدرسة والدعم للمعلم في بعض الأحيان ونجد أن استجابة أولياء الأمور في هذا المجال تكون ضعيفة في معظم الأحيان، لذلك كان الجدوى التعليمية بنسبة أقل، كما نجد أنه في بعض الأحيان ليس لدى أولياء الأمور الأساليب الطرق التدريسية الداعمة للعملية التعليمية، وعدم امتلاكهم الخبرات والمهارات اللازمة للإسهام في الجدوى التعليمية في المدارس .

تبين أن هناك الجدوى التعليمية لتفويض السلطة لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة

النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (50.1%).

أظهرت دراسة (Winkler and Lan Gershberg, 2000) أن تفويض بعض الصلاحيات لسلطات الحكومات المحلية يؤدي إلى تحقيق الكثير من المكاسب والإيجابيات في العملية التعليمية، بحيث يعطي تطبيق اللامركزية مساحة أكبر من المرونة والتفكير الخلاق فيما يتعلق بتوزيع الموارد، بالإضافة لتحسين أداء المدارس.

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على التفويض تكون من خلال قدرة كل فرد في المجتمع المدرسي في تنفيذ الخطة الخاصة به سواء كانت خطة المبحث أم خطة اللجنة التي يقودها، وخاصة أنه تم إعدادها بشكل يدعم العملية التعليمية بحيث تكون جدواها التعليمية ذات فعالية، وخاصة من خلال تقديم العديد من المبادرات التي تعمل على إغناء المناهج بالوسائل التعليمية التي تدعم عملية التعلم وتجويدها.

تبين أن هناك الجدوى التعليمية للمساءلة لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس وهي موجبة مما يدل على أن هناك جدوى تعليمية للعلاقة مع المجتمع المحلي لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات بقدرة تفسيرية بلغت (26.4%).

ترى الباحثة أن الجدوى التعليمية للمركزية على المساءلة تكون من خلال تطبيق العديد من القوانين والمعايير التي تعتمد عليها الوزارة في تقييم المعلمين والطلبة وكذلك تقييم المديرين من خلال العديد من إجراءات متسلسلة الهدف منها تحقيق أعلى مستوى من الأداء للمعلم والطالب والمعلم .

2.5.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المديرية؟

مناقشة النتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير الجنس.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرسول (2018) التي لم تظهر فروقاً بين الذكور والإناث في ضوء اللامركزية، كما أظهرت دراسة شلش (2019) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإدارة المدرسية

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة بشور (1982) التي أظهرت أن المديرين الذكور أكثر ممارسة للامركزية من الإناث.

ترى الباحثة أن المعلمين والمعلمات أن النمط الإداري الممارس من قبل المديرين في المدارس الفلسطينية يتم تطبيقه من قبل الذكور والإناث وذلك من خلال تطبيق القوانين والأنظمة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والجدوى التعليمية له تكون على مستوى المديريات بغض النظر عن جنس المديرين الذين ينفذون الممارسات الإدارية .

مناقشة النتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وقد أظهر دراسة جويحان (1995) أنه لا توجد فروق في ممارسة اللامركزية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ترى الباحثة أن الميرين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يسعون نحو إظهار أكبر قدر ممكن من تحقيق أهداف ورؤية المدرسة، وكذلك من خلال تطبيق الأنظمة والقوانين التي تصدر من وزارة التربية والتعليم كما أن دور المدير في العديد من الأحيان يكون السعي نحو توظيف

العديد من الإمكانيات المتوفرة من أجل تحقيق أفضل مستوى من الأداء المدرسي من قبل جميع أفراد المجتمع المدرسي، وأن تحقيق الجدوى التعليمية يتطلب طرق ميدانية أكثر من المؤهل العلمي .

مناقشة النتائج الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وقد أظهر دراسة جويحان (1995) أنه لا توجد فروق في ممارسة اللامركزية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت دراسة شلش (2019) عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، وقد ذكر عامر (1996) في دراسته أنه لا يوجد فروق بين ذوي خبرة إدارية طويلة أو حديثي الخبرة في الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية.

ترى الباحثة أن المديرين في مديريات التربية والتعليم يتلقون نفس الدورات التدريبية كما أنهم يجتمعون بشكل دور من خلال اجتماعات العنقود ويتبادلون الخبرات فيما بينهم، كما أن القوانين والأنظمة تطبق على جميع المدارس ويعمل جميع المديرين على تطبيق تلك الأنظمة والقوانين ضمن الأنماط الإدارية السائدة.

مناقشة النتائج الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، وكانت الفروق لصالح المدارس الأساسية.

وقد ذكرت دراسة جويحان (1995) أن المديرين العاملين في المدارس الثانوية يمارسون اللامركزية أكثر من غيرهم.

إن هذه النتيجة حتمية ومرتبطة بنتيجة الفرضية الرابعة حيث أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير مستوى المدرسة ، وكانت الفروق لصالح المدارس الأساسية. بالتالي ظهرت هذه النتيجة في هذه الفرضية التاسعة، حيث ارتبطت الجدوى التعليمية بالنمط الإداري اللامركزي في المدارس الثانوية. إن مشكلات الطلبة في المرحلة الأساسية خصوصاً ما يتعلق منها بالجدوى التعليمية تتطلب متابعة حثيثة من مدراء ومديرات المدارس، ومركزية أكبر من الوزارة تتمثل بالمتابعة الحثيثة، والإختبارات الموحدة، الزيارات الإشرافية المتكررة .

مناقشة النتائج الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة الجدوى التعليمية في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغير المديرية.

وقد أظهر نتائج دراسة الشهري (2015) عدم وجود فروق في التطبيق المركزي بين مدارس المركز وهي مدينة الرياض ومدارس الأطراف وهي مدارس المحافظات الست التابعة. ترى الباحثة أن جميع المديريات تابعة لوزارة التربية والتعليم تخضع لذات التعليمات، فهي تعمل على السعي نحو تطبيق أهداف ورؤية ورسالة الوزارة وذلك من خلال توجيه مديري المدارس نحو إدارة المدارس بما يتلاءم مع ذلك.

2.5. 5 مناقشة النتائج المتعلقة بنتائج المقابلة

1-المناهج الدراسية

إن دور مدير المدرسة في تحسين وتنفيذ المنهج المدرسي يعتبر دوراً فعالاً حيث أنه الموجه لخبرات المعلمين المشاركين في التطوير، كما أنه أفضل من يستطيع السير بسفينة التطوير إلى بر الأمان، وأن يكون دوره إصلاحي بنائي بشكل لا يؤثر سلباً على معنويات

المعلمين حيث أنه يساعد في توفير الجو المناسب الذي يمكن الجميع في المدرسة من العمل بإرتياح، الأمر الذي يعين على الوصول إلى أفضل النتائج عن طريق تنمية العلاقات وتوطيدها بين المعلمين و مديرية التربية والتعليم من خلال قسم الإشراف لنقل الملاحظات التي تعمل على تطوير المنهاج وتعديل بعض الأخطاء فيه، لذلك الجدوى التعليمية تكون ذات فعالية على مستوى المدرسية وتنفيذ المنهاج ومتابعة المعلمين والطلبة.

إن المدير والمعلمين يجب أن يكون لهم بصمتهم في تصميم مناهج خاصة بالطلبة وإغناء هذه المناهج من خلال انتاج بعض المواد والأنشطة وأوراق العمل والوسائل التعليمية وتصميم أدوات ونماذج تعزز جوانب المنهاج وتثريها، ترى الباحثة أن المناهج الدراسية تصاغ من قبل مجموعة من المختصين وغالباً يكون هناك استعانة بمجموعة من الأكاديميين في الجامعات، ولكن المديرين والمعلمين يكون لديهم بعض الانتقادات تتعلق بالأخطاء التي يمكن أن تكون في هذه المناهج، ويتم رفع التوصيات من أجل الأخذ بهذه التوصيات ، وأن الوزارة تلعب دوراً مركزياً كبيراً في إعداد المناهج الدراسية .

2-التوظيف

إن مدير المدرسة يقوم بدراسة التشكيلات اللازمة للمدرسة ورفع كتب رسمية لمديرية التربية فيما يتعلق بالحاجة إلى الشواغر والتخصص ويكون ذلك بالتنسيق المسبق مع مديرية التربية، والتنقلات أيضاً تكون برفع كتب رسمية لمديرية التربية بناء على الأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم، وأن الجدوى التعليمية تكون مقتصرة على اختيار المعلمين الأكفاء في مدرسته واختيارهم، وتطوير أدائهم.

ترى الباحثة أن عملية التوظيف يكون لها أسس وقوانين وإجراءات بحيث لا يلعب المدير دوراً في ذلك، إنما يكون دور المدير محدود يقتصر على الاشتراك في بعض المقابلات، أو رفع بعض الاحتياجات من الطاقم المدرسي ولا يحدد من الشخص الذي يكون في مدرسته في غالب الأحيان.

3-الشؤون المالية

إن للمدير دوراً قيادياً في توجيه الموارد المالية للمدرسة وتوزيعها حسب بنود مختلفة محددة حسب حاجة المدرسة ورؤية المدير لتطويرها، وهذا يعود بالجدوى التعليمية على المدرسة من خلال توفير احتياجاتها لدعم العملية التعليمية، كما أن إن العملية التعليمية منظومة متكاملة ومن أركانها العمل المالي والإداري الذي يشرف عليه المدير بمساعدة بعض الجهات الداعمة فمن

أعمال المدير وواجباته المالية أن يعمل على توزيع العمل على الإداريين بالاشتراك مع التوجيه المالي والإداري حسب قدراتهم وخبراتهم بما يكفل إنجاز العمل.

ترى الباحثة أن ملف المالية يكون ضمن اللجنة المالية في المدرسة، بحيث يتسلم ويشرف المدير على جميع التعاملات المالية في المدرسة، كما أن هناك رقابة على هذه التعاملات ويتحمل مسؤوليتها المدير بشكل رئيس، لذلك تكون المركزية فيها بشكل واضح، وعندما تحدث المعلمون والمعلمات عن المركزية في هذا الجانب تحدثوا عنه فيما يتعلق بهم، لأن مركزية الوزارة على الجانب المالي ليس لديهم أدنى علم بها، لأنها اختصاص مباشر للمدير .

4-التخطيط

يقوم المدير، بوضع الخطة المدرسية لذا يتوجب عليه تحديد العديد من الجوانب قبل البدء بها ومن الأمثلة على الأمور الواجب تحديدها حاجات المعلمين والطلبة، كذلك البيئة المدرسية والمجتمع المحلي وذلك من خلال القيام بالعديد من الاجتماعات والمقابلات مع المجتمع والمعلمين كما يرى احتياجاتهم ويحاول وضع الخطة بما يتناسب معهم، وبما يعود بالجدوى التعليمية على المدرسة.

وأكد جرادات (1982) على ضرورة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري التربوي بحيث تمكن السلطات التعليمية المحلية وإدارة المدارس من القيام بدور أكثر فعالية ومسؤولية في مختلف المجالات التربوية وخاصة بعقد برامج تدريبية لهم بمستوى خبراته التعليمية.

ترى الباحثة أن المدير يعمل على الأخذ ببعض الملاحظات على الخطط المدرسية سواء كانت الخطة التي تتعلق بالخطة السنوية أم خطط المعلمين، ولكن ملاحظات ورغبات المدير تظهر بشكل واضح على تلك الخطط ، وأن الخطة السنوية للمدير هي مقيدة بخطة تصيغها الوزارة ذات أهداف استيراتيجية محددة .

5-صنع القرار

إن الطاقم التعليمي يشارك في إتخاذ القرارات الإيجابية للنهوض بالواقع التعليمي بالمدرسة بالإضافة إلى وضع خطط تطويرية للمدرسة، كما يلجأ مدير المدرسة في قراراته إلى الأعمال التي تصب من خلالها هذه القرارات في مصلحة المدرسة وطلبتها ومعلميها، ومن خلال التشاور يضمن عدم وقوعه في الاختيارات والقرارات الخاطئة ويضمن أيضاً تعاون من طاقمه الإداري والتدريسي بحيث يقوي شخصيتهم ويزيد الثقة لديهم مما ينعكس بشكل إيجابي على سير العملية التعليمية بالنحو المطلوب.

وقد ذكر إبراهيم (1996) أن المعلمين والمعلمات يصفون مستوى مشاركتهم في صنع القرارات بأنها متوسطة، وبين عبد الرحمن (2008) قلة مشاركة المعلمين والتلاميذ في اتخاذ القرارات المدرسية.

ترى الباحثة أن هناك اجتماعات دورية يعقدها المدير في المدرسة وهذه الاجتماعات غالباً ما تكون من أجل الأخذ ببعض الآراء التي لها دور في اتخاذ القرار وتحسين الواقع المدرسي بشكل عام، أما القرارات التي يتخذها مدير المدرسة ذات الأبعاد المفصلية لابد أن يعود فيها لمديرية التربية والتعليم، فالمعلمون والمعلمات عندما أشاروا إلى بند صنع القرارهم تحدثوا عن الجانب الذي يخصهم فيما يتعلق بصنع القرار، ومدى إشراك الطاقم المدرسي في صنع القرار، أما عن مركزية الوزارة على مدراء ومديرات المدارس فيما يتعلق بصنع القرار هي غير واضحة ولا معلنة لهم .

6- تفويض السلطة

أن السلطات والصلاحيات هي جزء لا يتجزأ من مهام المدير والإدارة حيث يقسم المهام على المعلمين كل حسب تخصصه وقدراته ومتابعة ورفع قدرات المعلم وإيجاد معلم ذو كفاءة عالية من أجل الحصول على الجدوى التعليمية بأعلى مستوى.

ترى الباحثة أن هناك لجان مدرسية تتكون من المعلمين ولكن هذه اللجان تعمل ضمن نطاق محدد بحيث يكون المدير هو الشخص الذي يعطي رأيه على أي قرار يتم اتخاذه في هذه اللجان، كما أن التفويض يكون من خلال بعض الأمور على نطاق المدرسة كالأنشطة اللاصفية أو القرارات التي من خلالها يتم تطوير الأداء المدرسي للطلبة أو من خلال بعض القرارات التي لا يكون فيها بعض النصوص القانونية، فنجد أن التفويض يكون محدوداً ضمن نطاق محدد تحكمه العديد من الإجراءات، فعلى سبيل المثال نجد أن محاضرة صحية لا بد أن تتم ضمن إجراءات محددة .

7- العلاقة مع المجتمع المحلي

إن لعلاقة مدير المدرسة بالمجتمع المحلي دوراً فاعلاً في تطوير المدرسة والعمل على رفعها، حيث بعلاقة المدير بالمجتمع المحلي يستقطب لها مشاريعاً تطويرية ومساعدات لتطوير وضع المدرسة من أدوات ومباني واستقطاب ورش العمل والتدريب الذي يخص المعلمين والطلبة والذي يصب في مصلحة المدرسة، كما يحرص مدير المدرسة على إقامة علاقة متينة وقوية مع المجتمع المحلي من خلال تمثيل مجلس آباء في المدرسة يكونوا داعمين ومساهمين ومشاركين في

التخطيط والتنفيذ لأي عمل في المدرسة، إضافة إلى التشاور وبناء الثقة بين المدرسة والمجتمع المحلي فيما يتعلق بالتعليم وإعداد الخطط لأي مشروع ومتابعة تحصيل الطلبة.

وقد بين عبد الرحمن (2008) أن هناك ضعف في العلاقة بين أولياء الأمور وجميع العاملين، وقلة مشاركة المعلمين والتلاميذ في اتخاذ القرارات المدرسية، وضعف المساعدات المالية الموجهة للمدرسة من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وقد دعمت دراسة قاسم وآخر (2017) المشاركة المجتمعية الواسعة، وتحقيق تأزر اجتماعي يسهم في مواجهة التحديات الثقافية والمالية والاجتماعية، وترسيخ قيم المواطنة في المناخ التربوي وداخل مؤسسات التعليم.

ترى الباحثة أن العلاقة مع المجتمع المحلي تكون من خلال قنوات محددة تحدد من قبل المديرية والوزارة، وهي غير معلنة للمعلمين والمعلمات، فالمدير من خلال مجموعة من الحدود تسمح بها مديرية التربية والتعليم للتعامل مع المجتمع المحلي والتواصل معهم .

8-المساءلة

إن مديرية التربية والتعليم تقوم بزيارات مستمرة للمدرسة ومتابعة جميع الأعمال المكلفة فيها من رؤساء الأقسام لمتابعة أعمال مدير المدرسة والمعلمين على أكمل وجه من أجل تحقيق الأهداف ورسالة المدرسة والقضاء على التجاوزات وصولاً إلى أفضل مستوى من الجدوى التعليمية.

ترى الباحثة أن درجة المساءلة تكون ضمن مجموعة من الأنظمة والقوانين ويلتزم بها المديرون لأن وحدة الرقابة تعمل على فحص مدى قانونية تلك الممارسات التي يمكن أن يقوم بها المدير في المدرسة، ونجد أن هناك العديد من الإجراءات يلتزم بها المدير، ويتم مساءلته عنها ضمن نطاق صلاحياته.

تفسير النتائج للمنهج الكمي والمنهج الكيفي المتعلقة بالجدوى التعليمية

أظهرت النتائج المرتبطة بالمنهج الكمي بأنه يوجد جدوى تعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس بقدرة تفسيرية 78,7% . ولدى تفحص الجدوى التعليمية فيما يتعلق بالشؤون المالية كانت (148,)، المساءلة (26,)، العلاقة مع المجتمع المحلي كانت (28,) ، صنع القرار (35,)، وباقي المحاور (التخطيط ، المنهاج ، التوظيف ، تفويض السلطة) لم تتجاوز (60,)، وهي نسب منخفضة فيما يتعلق بالجدوى التعليمية لمركزية الوزارة والتربية فيما يتعلق بالمحاور التالية الشؤون المالية، المساءلة، العلاقة مع المجتمع المحلي وصنع القرار والممارس على مدراء المدارس من وجهة نظرهم .

ولدى تفحص النتائج المرتبطة بالمنهج الكيفي أظهرت النتائج من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أيضا وجود جدوى تعليمية لممارسة النمط المركزي من قبل مدراء المدارس ضمن المحاور الثمانية (المنهاج ، التوظيف، الشؤون المالية، التخطيط، تفويض السلطة والعلاقة مع المجتمع المحلي)عليهم، ولكن بالنسبة للجدوى التعليمية لممارسة النمط المركزي من قبل الوزارة والتربية ضمن ذات المحاور الثمانية على مدراء المدارس فهي صعبة التحديد والقياس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لأنها وببساطة غير مكشوفة ولا واضحة المعالم لديهم، فإجاباتهم انصبت على الجدوى التعليمية للنمط الإداري الذي يغلب عليه المركزية الممارسة من قبل الإدارات المدرسية عليهم، ومن هنا جاءت المفارقات في نتائج الجدوي التعليمية بين المنهجين الكمي والكيفي.

2.5.6 إجابة السؤال الخامس: ما الأنموذج الإداري المقترح من حيث الجدوى التعليمية ؟ مقدمة

يقصد بالانماذج الإدارية المنهج الذي يتبعه المدير لمؤسسة ما في كيفية إدارة مؤسسته والطرق التي يتم فيها تنسيق العمل بين الموظفين، وبين الإداريين والموظفين، وكل ما يتعلق بإدارة المؤسسة من الألف إلى الياء، وتعددت النماذج الإدارية منها نموذج الإدارة الظرفي، نموذج ماسلو الهرمي للاحتياجات، نموذج كوتر للتغيير، نموذج الإدارة بالأهداف (خريسات، 2023).

إن اختيار الأنموذج الإداري الناجح من حيث الجدوى التعليمية هو الأساس في بناء إدارة ناجحة تجمع بين العلم والفن، وهناك قواعد مهمة لبناء إدارة ناجحة: امتلاك الرؤية، مشاركة الرؤية مع الآخرين، التخطيط ووضع أهداف واضحة قابلة للقياس، إدارة الوقت، تنفيذ السياسات والإجراءات، أحد النماذج الإدارية التي طالما كانت محلا للجدل هي المركزية واللامركزية.

إن كلا المفهومين (المركزية واللامركزية) غير ثابتين، إذ لا نستطيع القول أن المنظمة هي مركزية أو لا مركزية بصورة تامة، وأشارت العرفج (2019) إلى أنه لا يمكن الأخذ بأحدهما بشكل مطلق، بمعنى أن المركزية الكاملة أو اللامركزية الكاملة لا يمكن أن يتحققا في الواقع العملي، وللتقدير الصحيح هو أن تلك المنظمة مركزية بشكل نسبي في بعض الوظائف والأعمال، ولا مركزية أيضا بشكل نسبي في وظائف وأعمال أخرى، وبذلك يتحدد مفهوم المركزية أو اللامركزية في درجة تفويض السلطة في اتخاذ قرارات إلى المستويات التنظيمية الدنيا داخل المؤسسة، وتتطلب طبيعة بعض النشاطات التنظيمية أن تكون أكثر مركزية من غيرها، فالوظائف القانونية والمالية على سبيل المثال نادراً ما تكون لامركزية لأنها تتطلب رقابة شديدة

وتنسيقاً عاليين، ويكون رضا العاملين بصورة عامة أكثر عندما تكون السلطة لامركزية لأنهم يكونون قريبين من صانعي القرار الذين تؤثر فيهم عندما يكونون قادرين على اتخاذ هذه القرارات بأنفسهم وعند ذلك يمتلكهم شعور عال بأن القرارات لحاجات فردية، ومن المحتمل أن تكون اللامركزية أكثر فاعلية في المواقف التي تتطلب مرونة وقرارات سريعة ومداخلات أكثر من الناس القريبين من العمل.

وتكون المركزية أكثر فاعلية إذا كانت الرقابة حاسمة في النجاح في العمل أو أن القدرة على اتخاذ القرارات تتطلب نوعية عالية من الإداريين لا تتوفر إلا عند مستوى القيادة الإدارية، ولكن تتجه تجارب الدول الأخرى التي أظهرت مقدرتها على إحراز الجدوى التعليمية، تتجه نحو تطبيق نموذج متوازن يحول مستوى معين من الصلاحيات لإدارات التربية والتعليم والمدارس مع تحديد وظائف أخرى أساسية للجهاز المركزي، وأشراك جميع الجهات المعنية في القرارات لزيادة الكفاءة والفعالية في عمل النظام التعليمي وتعزيز المحاسبية، ومن ذلك كله وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، واستخلاص نتائج الدراسة، وأيضاً الاطلاع على الخطة الخمسية للوزارة، اتجهت الباحثة إلى اعتماد النموذج الإداري المدمج المقترح كنموذج إداري فعال وذو جدوى تعليمية، حيث جرى تفصيل جملة من التوضيحات حوله منها : منطلقات النموذج الإداري المدمج بين اللامركزية والمركزية رؤيا النموذج المدمج، أهداف النموذج المدمج ، آلية تحقيق أهداف النموذج المدمج، الأسس التي يرتكز عليها النموذج الإداري المدمج ، مجالات النموذج الإداري المدمج ، آليات تنفيذ النموذج الإداري المدمج، مقترحات تسهم في إنجاز النموذج الإداري المدمج، التحديات المحتملة أمام تنفيذ النموذج المدمج، الحلول المقترحة للتحديات المحتملة أمام تطبيق النموذج الإداري المدمج، الإستمرارية للنموذج الإداري المدمج، التصور المقترح للنموذج الإداري المدمج بين اللامركزية والمركزية، تطلعات مستقبلية واعدة .

أولاً: منطلقات النموذج المقترح

لم تكن فكرة بناء النموذج الإداري المدمج فكرة عبثية، إنما كانت وليدة جملة من المنطلقات، نورد منها التالي:

1- بناء على الدراسة الميدانية، ونتائج أدوات الدراسة: أولاً الاستبيان الذي وزع على (570) مديراً ومديرة، ثانياً: المقابلات أجرتها مع (36) معلماً ومعلمة، حيث تمت دراسة واقع المركزية في المدارس الحكومية في فلسطين (المحافظات الشمالية) وانصب التركيز في دراسة واقع ثمانية محاور(المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار،

التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المساواة) للتحقق من الجدوى التعليمية لذلك الواقع ضمن هذه المحاور الثمانية، فبناء على نتائج الدراسة التي أظهرت أن واقع ممارسة مدراء ومديرات المدارس للنمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مدراء ومديرات تلك المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية – من وجهة نظر مدراء ومديرات المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والمديرية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات ممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية – المحافظات الشمالية تعزى إلى متغير مستوى المدرسة، وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك جدوى تعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي والذي تمثل في المحاور الثمانية (المناهج، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، والمساءلة)، حيث بلغت القدرة التفسيرية للمناهج حسب نتائج تحليل الانحدار الخطي تساوي 60,3% وهي الأعلى، وبقدرة تفسيرية للشؤون المالية تساوي 14,4% وهي الأقل، وبين هذه النسب تدرج باقي المحاور، وهذا يشير بشكل لا يحتمل الشك أن الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي ليست في أحسن حال، مما يدفعنا كتربيين إلى التفكير بأنموذج إداري يرتقي بالجدوى التعليمية إلى أعلى الدرجات، فكان خيار **النموذج الإداري المدمج بين اللامركزي والمركزية** هو الأنموذج المقترح، كانت تصب نتائج الدراسة لصالح النمط الإداري اللامركزي مع بعض التحفظات إزاء ثلاثة محاور من بين الثمانية السابقة الذكر وهي : المناهج، الشؤون المالية، التوظيف، حيث كان التوجه باتجاه شيء من الرقابة من السلطات العليا لضمان الشفافية، أي توجهت النتائج فيها باتجاه النمط الإداري اللامركزي.

2- بناء على الإطار النظري الذي بحث فيه، والدراسات السابقة التي كانت نتائجها باتجاه التوجه

نحو النمط الإداري المدمج بين اللامركزي والمركزية ومن تلك الدراسات :

(العرفج، 2019)، (الشهري، 2015)، (منصور، 2004)، (بشور، 1982)، (جردات، 1982)، (عبد الدايم، 1985)، (بامقيدح، 1991)، (جويجان، 1995)، (الخالدي، 2005)، (فتحي وآخرون، 2017)، (Stinnette, 1993)، (Muta, 2000)، (Winkler and Lan Gershberg, 2000)، (Unesco, 2005) ،

(Abeery Tesfay ,2015)، (Laila El Baradei,2015).

3- بناء على خبرات وتجارب الدول الأخرى سواء الأجنبية أم العربية التي توجهت نحو الإطار المدمج في الإدارة يغلب عليه اللامركزية مع القليل من المركزية ، منها: الصين، فنلندا، الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، إنجلترا، البرازيل هونغ كونغ، سوريا، الأردن، السودان، العراق.

4- بناء على منطلقات الخطة الخمسية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، التي أقرت في العام 1999 لتغطي الأعوام 2000-2005، والتي تدعم التوجه نحو اللامركزية، وتطوير القدرات التنظيمية في التخطيط والإدارة المالية، والرقابة، وإعداد خطة لتحديد القرارات التي سوف تفوضها الوزارة إلى المديرية، وتلك التي ستفوضها المديرية للمدارس، بما في ذلك تعديل التعليمات المالية والإدارية الحالية، وتعيين وحدة لمتابعة وتطبيق اللامركزية.

ثانيا: رؤيا النموذج الإداري المقترح

إدارة مدرسية تتمتع بمساحة من الحرية فيما يتعلق بصنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، مع نظام مساءلة يتمتع بالمهنية العلمية ومركزية فيما يتعلق بالشؤون المالية، التوظيف، المناهج الدراسية، على اعتبار أن المدرسة هي مؤسسة إنسانية والمخرج هو تعلم وتعليم من أجل تشكيل قاعدة من المعاني المربوطة بالفهم والمعرفة الذي حتما سيقود إلى الإبداع والابتكار، وذلك مواكبة لهذا التسارع التكنولوجي المستمر، دون غياب مساءلة الإدارة المركزية، بحيث يصب ذلك بالمحصلة النهائية لصالح الجدوى التعليمية.

ثالثا: أهداف النموذج المقترح

- 1- فتح قنوات التواصل والتعاون من خلال إزالة التسلسل الهرمي.
- 2- الحد من البيروقراطية.
- 3- أن يتمتع مدير المدرسة بشيء من الحرية فيما يتعلق باتخاذ القرارات والتخطيط، والعلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المناهج.
- 4- السرعة الأكبر في إنجاز المهام دون غياب رقابة الإدارة المركزية.
- 5- توزيع السلطات والصلاحيات على جميع المستويات.
- 6- تحقيق الجدوى التعليمية.

7- الوصول بالإدارات المدرسية إلى الرضا الوظيفي.

رابعاً: آلية تحقيق أهداف النموذج الإداري المقترح:

- 1- تحديد الرؤيا من خلال اجتماع كافة المستويات الإدارية العليا، الوسطى والدنيا.
- 2- رسم الخريطة الإدارية التي تحدد أبعاد ومكونات وأهداف النموذج الإداري المقترح.
- 3- تحديد الأهداف الاستراتيجية والخاصة، وكذلك المهام والأنشطة، والجهات المنفذة، والمسؤوليات لكيلا يحصل تداخل في القرارات.
- 4- تمثيل كافة العمليات والمهام والأنشطة والمسؤوليات في النموذج المقترح لكي تكون الصلاحيات واضحة ومرسومة حسب الخريطة الإدارية وتصب بالمحصلة بالرؤيا المرسومة لتحقيق هذا النموذج.
- 5- توزيع الموظفين على مختلف الوحدات الإدارية مع تحديد المهام والصلاحيات المفوضة لهم، لضمان سلامة القرارات المتخذة، ذات المخرجات التعليمية الجيدة والتي تصب لصالح الجدوى التعليمية.
- 6- إعداد دليل يشكل مرجعية ووثيقة عمل تحدد فيه الخريطة التنظيمية للعمل، المهام والصلاحيات وتوزع على كافة الفئات الإدارية.

خامساً: مبررات النموذج الإداري المقترح:

- 1- سرعة اتخاذ القرار.
- 2- تخفيض الأعباء الإدارية عن الأقسام والوحدات في الإدارة العليا.
- 3- التغيير المستمر في معطيات الواقع الديموغرافي والجغرافي نتيجة للسياسات الإسرائيلية لتزييف ذلك الواقع، وهذا من شأنه أن يساعد الإدارات المنتشرة جغرافياً على اتخاذ القرار، خصوصاً في ظل تطبيق سياسة اللامركزية وتفويض الصلاحيات، وإعطاء مساحة من الحرية بما يتلاءم مع الظروف الراهنة، فنحن في فلسطين أحوج ما نكون لذلك، بسبب الشرذمة الجغرافية والتقسيمات فيها والتي حولت قطاع التعليم لوحدات أصغر لها خصوصيتها في ظل وجود هذا الاحتلال الغاشم.
- 4- الانتقال بالتعليم الفلسطيني من مرحلة إعادة بناء ما دمره الاحتلال، ووقف التدهور في العملية التعليمية إلى مرحلة التخطيط الشامل الذي يعني بالكيف إلى جانب العناية بالكم.

- 5- مواكبة التسارع التكنولوجي الذي يتطلب نمط إداري لامركزي، يتسم بالمرونة والإبداع الإداري.
- 6- زيادة رضا العاملين بالمستويات الدنيا نظرا لإشراكهم في عملية صنع القرارات التي يقومون بتنفيذها.
- 7- انعدام النزاع بين الإدارة العليا والإدارات الأخرى في المنظومة التعليمية بسبب تفويض الصلاحيات.
- 8- انعدام الفجوة بين صنع القرار ومنفذ القرار.
- 9- سهولة اكتشاف الإدارة غير الناجحة من خلال مدى قدرتها على اتخاذ القرارات الصائبة في ظل هذه الأوضاع المتقلبة في فلسطين، وما يفرضه الاحتلال من قيود على العملية التعليمية ناهيك عن الحواجز العسكرية والاقتحامات للقرى والبلدات والمدن.
- 10- خلق علاقات جيدة بين مختلف مستويات الإدارات سواء عليا أم سطى أم دنيا وذلك لإن كل منها مخول باتخاذ قرارات وإنجاز مهام وهذا يعزز أطر التعاون والتنسيق.
- 11- تنمية المهارات لدى الإدارات الدنيا والقدرات الإدارية لإعدادهم وتأهيلهم لتولي الوظائف الإدارية العليا في المستقبل.
- 12- الوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جدوى تعليمية كبيرة.

سادسا: الأسس التي يركز عليها النموذج الإداري المقترح

الأساس الديني: الإنسان المكرم هو الإنسان المسؤول، وأساس ذلك العقل:

"ولقد كرّمنا بني آدم" (الإسراء، 70)

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان ليتحمل المسؤولية ولم يخلق عبثا:

"أحسب الإنسان أن يترك سدى" (القيامة، 34)

"أفحسبتم إنما خلقناكم عبثا وإنكم إلينا لا ترجعون" (المؤمنون، 115)

الأساس الفكري: وهو عبارة عن المفاهيم النظرية الوارد ذكرها في الدراسة والتي تتمحور حول دراسة واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وصولا لبناء أنموذج إداري مقترح .

الأساس الاقتصادي: وذلك أن تطبيق الأنموذج الإداري اللامركزي الذي سيؤدي إلى مخرجات إدارية وأكاديمية متميزة توفر الكثير من الوقت المهدور والجهود والأموال على المؤسسات، سواء أكاديمية أم غير أكاديمية، مما يحقق إنجازات مميزة بأقل التكاليف.

الأساس القانوني والإداري: إن نظام المساءلة يجب أن يسبقه قبل ذلك إعطاء الصلاحيات والتدريب الإداري للمرؤوسين، ثم القيام بمحاسبتهم على الأداء طبقاً للقوانين والأنظمة المرسومة من قبل الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الأساس الأخلاقي: العمل بمقتضى القيم والأخلاق الحميدة من قبل طرفي المعادلة الإدارية في المستويات التنظيمية المختلفة.

الأساس الاجتماعي: توفير المناخ التنظيمي الصحي الذي يشجع العاملين من أعضاء هيئة إدارية وتدرسية على العمل بروح الفريق الواحد، والتعاون وتوزيع المهام والصلاحيات بما يضمن عدم حدوث أي خلافات.

سابعاً: مجالات الأنموذج المقترح: يتألف من

أولاً: البيئة الداخلية وتتألف من إطارين وهما:

1- الإطار الأول : وهي المحاور التي تتطلب أن تجمع بين النمطين المركزي واللامركزي وإن غلب عليها نمط محدد إلا أنها كان لابد أن تتداخل لينعكس فيها النمط الآخر، ومن المحاور المشتركة: أولاً: محاور يغلب عليها النمط الإداري اللامركزي ولكن في ذات الوقت هي ليست لامركزية مطلقة، ولكن تتطلب شيء من المركزية، لضبط الأداء وتسيير الأعمال من قبل الإدارات المركزية في المستويات العليا هذه المحاور المشتركة ذات الطابع اللامركزي مع شيء من المركزية هي : صنع القرار ، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المساءلة. ثانياً: محور مركزي ولكن في ذات الوقت هو ليس مركزي مطلق إنما يتداخل مع النمط الإداري اللامركزي وهو **المناهج الدراسية**، فهناك مناهج دراسية مقررّة من قبل وزارة التربية والتعليم، ومعممة على جميع المدارس الحكومية والخاصة، ولكن في ذات الوقت يمكن إضفاء بعض التعديلات عليها بإضافة مواد أثرائية، أو كتب إضافية كما هو موجود في المدارس الخاصة. ثالثاً: محور يقع في منطقة التقاطع بين المركزية واللامركزية وهي **محور المساءلة**، حيث تطلبت مساحة الحرية التي منحت لمدرّاء ومديرات المدارس شيء من المساءلة، لضمان الشفافية.

-الإطار الثاني: الإطار المركزي : ويتضمن: **التوظيف، الشؤون المالية**، وتتطلب هذه المحاور أن تكون ضمن الإطار المركزي بالدرجة الأولى، لأنها محاور حساسة، فلا إضفاء للشفافية والمصادقية عليها كان لابد أن تخضع للنمط الإداري المركزي.

ثانيا: البيئة الخارجية وهي تمثل الثقافة التنظيمية

ويقصد بها العادات، القيم، التقاليد، المعتقدات... فعلى ضوء الثقافة التنظيمية والتي تمثل البيئة الخارجية المحيطة بالنمطين الإداريين المركزي واللامركزي، يتم التحكم بالنمط المستقبلي، حيث إن البيئة الخارجية تأتي على نمط معلومات وبيانات تحدد سلوك للمنظمة التعليمية ومدي اتجاهها نحو المركزية أو اللامركزية تبعا لمعطيات الساحة الفلسطينية ذات الطابع الديناميكي المتسارع في ظل وجود الاحتلال.

ثامنا: آليات تنفيذ الأنموذج المقترح

جدول (1.5) آليات تنفيذ الأنموذج المقترح

المرحلة	الإجراءات	الجهات المسؤولة عن تنفيذ الأنموذج المقترح	أدوات التنفيذ
1. التهيئة	1. تقديم المحاضرات والندوات المتخصصة حول موضوع الإدارة اللامركزية وأهميتها في رفع مستوى أداء العاملين إدارياً ورضاهم وظيفياً، والإشارة إلى أهم العوامل التي جعلتها من الأنماط الإدارية المساهمة في تعزيز القدرات الإبداعية للعاملين في المستويات الإدارية الدنيا. 2. تنظيم ورش عمل توضح وتناقش أهمية كل من النمط الإداري اللامركزي في تحقيق الجدوى التعليمية والرضا الوظيفي. 3. توضيح فكرة الأنموذج وأهم المجالات التي تناولها، ومتطلباته، ومبرراته، وأهدافه والأسس التي يقوم عليها، ومتطلبات نجاحه وأهم التحديات التي قد تواجه تنفيذ النمط، وآلية معالجة هذه التحديات.	1. الخبراء التربويون المعتمدون من قبل وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم. 2. مدراء ومديرات المدارس السابقون أصحاب الخبرة الطويلة والمميزة في العمل الإداري. 3. مدراء حاليون من ذوي الخبرة والكفاءة.	1. أجهزة حاسوب. 2. نشرات تثقيفية. 3. أجهزة عرض. 4. حلقات نقاش. 5. المحاضرات والندوات.
2. التخطيط	1. تحديد الرؤيا 2. رسم الأهداف العامة وتحديد شكل واضح لفريق العمل. 3. تنفيذ لقاءات مكثفة بين المستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا لتحديد الأنشطة والمهام وتوزيع الصلاحيات. 4. مراعاة الأسس العلمية في تنفيذ ومتابعة وتحقيق أهداف الأنموذج، وتنفيذ المهام حسب جدول الصلاحيات والقوانين	1. المستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا في وزارة التربية والتعليم. 2. فئة من المعلمين والمعلمات من ذوي الكفاءة والخبرة. 3. أعضاء فاعلين من المجتمع المحلي.	1. التقارير. 2. والاجتماعات السنوية والفصلية. 3. المقابلات. 4. ملفات الإنجاز.

		الإدارية المتفق عليها 5. السعي نحو العمل ضمن فريق واحد في وضع الخطط اللازمة للتعامل مع الأزمات (قبل وبعد حدوثها) على مستوى وزارة والتعليم، وعلى مستوى المديرية، وعلى مستوى المدارس بما فيها من كادر إداري وتعليمي. 6. تحديد كل ما يحتاج تنفيذه الأنموذج المقترح من أدوات لازمة وميزانية، وكوادر بشرية مساعدة في تحقيق الأهداف المرغوب بها. 7. الارتكاز على التكنولوجيا لتشكيل خط اتصال وتواصل لتتمكن كافة المستويات الإدارية في وزارة التربية والتعليم من التواصل معاً. 8. إعطاء الفرص للمعلمين وبعض أفراد المجتمع المحلي للمشاركة في رسم الخطط سواء كانت قريبة أم بعيدة المدى. 9. تهيئة المناخ الوظيفي المناسب في ظل التطورات التكنولوجية وتوظيف أصحاب الخبرات المساعدة على تدريب الإداريين في المستويات الدنيا على تقلد مهام وتنفيذها واتخاذ قرارات بمفردهم على أن تصب بالمحصلة بالهدف العام الموضوع مسبقاً والمتفق عليه من قبل كافة المستويات الإدارية. 10. الشروع بتوفير مؤسسات مختصة في مجال تنمية وتطوير الأطر الإدارية الجديدة على تقلد مهام واتخاذ قرارات من خلال عمل رحلات وبعثات للخارج، وإنشاء معاهد لإعداد كوادر إدارية متميزة.	
3. التنظيم	1. إعداد دليل مرجعي تحدد فيه المهام والأنشطة والصلاحيات وتصنف حسب الأسلوب الإداري الأنسب إن كان مركزياً أو لامركزي مع توضيح مبررات ذلك. 2. توزيع المهام والصلاحيات على الإداريين في المستويات الإدارية المختلفة وتحديد المهام للإداريين وأيضاً للكوادر التعليمية ولكل فرد في المنظومة التعليمية. 5. توفير التدريبات اللازمة لكافة الكوادر الإدارية، لإكسابهم المهارات اللازمة للعمل الإداري بشقيه المركزي واللامركزي. 8. بث روح المنافسة بين الإدارات المدرسية في المستويات الدنيا من خلال	1. مشرفون وخبراء في المجال الإداري. 2. رؤساء الأقسام الأكاديمية. 3. مدراء الدوائر الإدارية في المستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا.	1. المحاضرات 2. اللقاءات الاجتماعية 3. نشرات توعية 4. الترقيات 5. الجوائز المادية والمعنوية

		مساحة المرونة التي أعطيت لها مما يشجعها على الابتكار والتجديد. 10. توضيح أنظمة الجزاء والتعزيز وتحديد المسؤوليات والصلاحيات وفق نظام المحاسبة المعمول به في وزارة التربية والتعليم. 12. التوجه لحل المشكلات بأسلوب علمي يستند على تشاور الإدارات المدرسية مع المعلمين والمعلمات فيها لتكون الحلول وليدة الإدارة المدرسية دون تدخل الإدارات في المستويات العليا فيهم. 13. دعم مدير المدرسة لطاقم العمل في المدرسة المتميزين في عملهم وتفويضهم ببعض الأعمال المناسبة لقدراتهم، وتشجيعهم على التجديد والتطوير الذاتي. 14. تنظيم ندوات وورشات عمل لتبادل الخبرات بين الإدارات المدرسية.	
4. التنفيذ	1. التأهيل والتدريب على إتباع محاور النموذج من خلال عقد دورات تربوية وتقنية متخصصة. 2. العمل ضمن فرق عمل متعاونة مع خبراء متخصصين ومتميزين تربوياً على مستوى وزارة التربية والتعليم. 3. التواصل بشكل دوري مع خبراء متخصصين في مجال الإدارة التربوية كل وفق مجاله سعياً للتقدم في إنجاز المهام. 4. تدريب الإداريين من خلال ورش عمل، لتمكينهم من إنجاز مهامهم بجودة عالية. 5. توفير الحوافز المشجعة للإدارات الفاعلة. 6. نقل الخبرات والاستفادة منها لمؤسسات أخرى. 7. تخصيص جوائز سنوية للقادة الإداريين المبدعين على مستوى الوزارة وعلى مستوى المديرية. 8. الاستفادة من الخبرات الخارجية والاستعانة بهم لتعزيز العمل الإداري اللامركزي. 9. تحديد ميزانية خاصة لتعزيز العمل الإداري والرضا الوظيفي من خلال عقد الدورات التدريبية ومنح الجوائز مع توفير البنية التحتية اللازمة لذلك. 10. توفير دليل إجرائي يوضح من خلاله الأهداف الاستراتيجية والخاصة، المهام، آلية التنفيذ، الجهات المنفذة، المحاور التي	1. الخبراء التربويون. 2. العاملون أنفسهم (إداريون وأكاديميون). 3. العاملون (إداريون وأكاديميون)	1. دورات تدريبية. 2. وسائل التواصل الاجتماعي. 3. ورش عمل متخصصة. 4. مصادر مالية. 5. أدلة إرشادية.

		ستخضع لنظام الإدارة المركزي أو اللامركزي. 11. تزويد مكاتب وزارة التربية والتعليم والمديريات والمدارس بمراجع حول الإدارة اللامركزية ودورها في تعزيز الجدوى التعليمية، والرضا الوظيفي للعاملين فيها. 13. توضيح لأهم النقاط الإيجابية وتعزيزها وتلافي السلبيات خلال تنفيذ الأنموذج.	
5. المتابعة والرقابة	1. تقديم تقارير دورية من مدراء ورؤساء الأقسام الإدارية والأكاديمية. 2. زيارات لأقسام ودوائر المؤسسات التعليمية المختلفة.	1. الإدارات العليا والوسطى في المؤسسات التعليمية. 2. دوائر الجودة والنوعية في المؤسسات التعليمية. 3. دوائر الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية.	1. الزيارات الميدانية. 2. تقارير الأداء والإنجاز. 3. نتائج التقييم السنوية.

تاسعا: مقترحات تسهم في إنجاح تنفيذ الأنموذج المقترح

- نشر الوعي عن أهم إيجابيات ممارسة النمط الإداري المدمج، وتطبيقه في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- بث العزيمة والإرادة التي تشكل عنصراً هاماً وقوةً للإداريين في المدارس الفلسطينية لتطبيق الأسلوب الإداري المدمج.
- تعزيز قدرات الإداريين تحديداً في "الإدارات الدنيا" المدارس وتطويرها، من خلال تخصيص دعم مادي وبشري من قبل وزارة التربية والتعليم للمساهمة في إنجاح تنفيذ التصور المقترح.
- زيادة قناعة القيادات في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتطبيق الأساليب الإدارية الحديثة المعززة للنمط الإداري المدمج والرضا الوظيفي.
- توفير مناخ تنظيمي في المدارس يساعد على تبني الأساليب الإدارية الحديثة وتحديد النمط الإداري المدمج.
- توفير برامج تدريبية مكثفة حول الأنماط الإدارية الحديثة وتحديد النمط الإداري المدمج، وأيضاً عقد ورشات عمل حول ذات الموضوع.

- تنفيذ دراسات وأبحاث حول النمط الإداري المركزي واللامركزي ومخرجاتهم التعليمية من حيث الجدوى التعليمية.

- توفير الدعم المالي والمعنوي للإدارات المدرسية لإنجاح انتقالها لنمط إداري يستدعي المزيد من الاعتماد على الذات وإتخاذ قرارات تربوية مسؤولة ذات أبعاد تربوية حكيمة تصب في المحصلة لصالح الجدوى التعليمية.

- الاستفادة من الخبرات الخارجية والإستعانة بهم لتعزيز العمل الإداري اللامركزي.

عاشرا: التحديات المحتملة أمام تنفيذ النموذج المقترح

- سيادة نمط القيادة البيروقراطية في العديد من المدارس الفلسطينية.

- ضعف الميزانيات المخصصة لتدريب وتعزيز مهارات العاملين في المدارس الفلسطينية وتنميتها.

- مقاومة التغيير من بعض القيادات الإدارية والأكاديمية في المدارس الفلسطينية.

- عدم الانفتاح على الإتجاهات والأساليب الإدارية الحديثة.

- سيادة المركزية الإدارية لدى العديد من القيادات في المدارس الفلسطينية.

- المعوقات القانونية المتعلقة بالإدارة المدرسية .

حادي عشر: الحلول المقترحة للتحديات المحتملة أمام تطبيق النموذج المقترح:

- نشر ثقافة النمط الإداري المدمج بين العاملين في المدارس الفلسطينية.

- زيادة الميزانيات المخصصة للتدريب، وتهيئة العاملين في المدارس الفلسطينية.

- التأكيد والتشجيع على نشر ثقافة التغيير، وتقبله لما له أثر في تحسين وتعزيز الأداء لدى القيادات في المدارس الفلسطينية.

- الانفتاح على الاتجاهات والأساليب الإدارية الحديثة.

- مضاعفة الإهتمام بتقديم الندوات والدورات المساهمة في رفع كفاءة الإداريين في المدارس الفلسطينية.

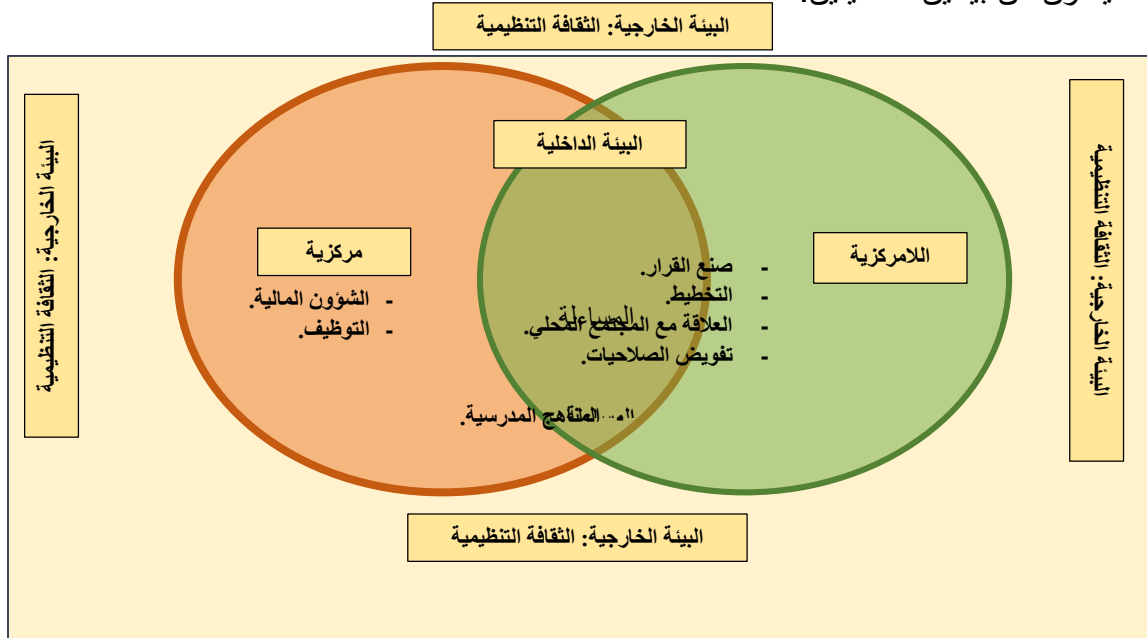
- تعديل القوانين الجديدة، والمشجعة على إتباع النمط الإداري المدمج المعزز للرضا الوظيفي والجدوى التعليمية.

اثنا عشر: الإستمرارية

إن بناء الأنموذج الإداري المقترح ضمن خطوات منهجية تتشارك فيها كافة الفئات الإدارية في منظومة التعليم العام، بحيث يتم تحديد السلطات والصلاحيات والمهام، سيثير الدافعية لدى الإدارات الدنيا للعمل فهي صاحبة القرار وإليها قد فوضت الصلاحيات، لذلك لابد أن تكون على قدر من المسؤولية لإثبات نفسها أولاً، وللبروز من بين الإدارات الأخرى، إن فقه الإدارة اللامركزية هو قائم على أن المخرج هو أنساني سيفضي إلى التعلم والتعليم من أجل المعاني، والمعاني مربوطة بالفهم والمعرفة، والفهم والمعرفة سيوصل بالضرورة إلى الإبداع في الأداء، وهذا من شأنه أن يفضي إلى الإستمرارية والإستدامة في المخرجات التي هي مخرجات إنسانية، إن توسيع اللامركزية يعتبر واحداً من أسباب التنمية المستدامة والحد من الفقر (Abeery Tesfay,2015)، قد برهنت العديد من تجارب وخبرات الدول الأخرى على فعالية الأنموذج الإداري المدمج من حيث الجدوى التعليمية، ومن حيث زيادة رضا العاملين في الإدارات الدنيا نظراً لإشراكهم في عملية صنع القرارات، والتقليل من النزاعات، وتوزيع الأعباء، وفي ذات الوقت ضمان الشفافية في المحاور الحساسة (التوظيف، الشؤون المالية) لتحقيق العدالة والمصداقية، هذا من شأنه أن يوصل إلى الإستدامة والإستمرارية في الجدوى التعليمية بل النهوض بها، في ظل فتح حيز كبير للإدارات المدرسية للإبداع ومواكبة عجلة التسارع التكنولوجي .

ثلاثة عشر: التصور المقترح الأنموذج الإداري المدمج:

بالنظر إلى الشكل رقم (1) والذي يوضح الأنموذج المدمج بين المركزية واللامركزية والذي يتكون من بيئتين أساسيتين:



الشكل رقم (5.1): الأنموذج الإداري اللامركزي المقترح

أولاً: البيئة الداخلية وتتألف من اطارين وهما

أولاً: البيئة الداخلية وتتألف من اطارين وهما:

الإطار الأول : الاطار المدمج بين المركزية واللامركزية : وهي المحاور التي تتطلب أن تجمع بين النمطين المركزي واللامركزي وإن غلب عليها نمط محدد إلا أنها كان لابد أن تتداخل لينعكس فيها النمط الآخر، ومن المحاور المشتركة: أولاً: محاور يغلب عليها النمط الإداري اللامركزي ولكن في ذات الوقت هي ليست لامركزية مطلقة، ولكن تتطلب شيء من المركزية، لضبط الأداء وتسيير الأعمال من قبل الإدارات المركزية في المستويات العليا هذه المحاور المشتركة ذات الطابع اللامركزي مع شيء من المركزية هي : صنع القرار ، التخطيط ، العلاقة مع المجتمع المحلي ، تفويض السلطة . ثانياً: محور مركزي ولكن في ذات الوقت هو ليس مركزي مطلق إنما يتداخل مع النمط الإداري اللامركزي وهو المناهج الدراسية، فهناك مناهج دراسية مقررّة من قبل وزارة التربية والتعليم، ومعممة على جميع المدارس الحكومية والخاصة، ولكن في ذات الوقت يمكن إضفاء بعض التعديلات عليها بإضافة مواد أثرائية، أو كتب إضافية كما هو موجود في المدارس الخاصة. ثالثاً: محور يقع في منطقة التقاطع بين المركزية

واللامركزية وهي محور المساءلة: حيث تطلبت مساحة الحرية التي منحت لمدراء ومديرات المدارس شيء من المساءلة، لضمان الشفافية.

-الإطار الثاني: الإطار المركزي : ويتضمن: التوظيف، الشؤون المالية، وتتطلب هذه المحاور أن تكون ضمن الإطار المركزي بالدرجة الأولى، لأنها محاور حساسة، فإلضفاء الشفافية والمصادقية عليها كان لابد أن تخضع للنمط الإداري المركزي.

ثانيا: البيئة الخارجية وهي تمثل الثقافة التنظيمية

ويقصد بها العادات، القيم، التقاليد، المعتقدات... فعلى ضوء الثقافة التنظيمية والتي تمثل البيئة الخارجية المحيطة بالنمطين الإداريين المركزي واللامركزي، على ضوءها يتم التحكم بالنمط المستقبلي، حيث أن البيئة الخارجية تأتي على نمط معلومات وبيانات تحدد سلوك المنظمة التعليمية ومدي اتجاهها نحو المركزية أو اللامركزية تبعاً لمعطيات الساحة الفلسطينية ذات الطابع الديناميكي المتسارع في ظل وجود الاحتلال.

إضاءات وافتراضات هامة حول الأنموذج المقترح:

- إن منطلقات الخطة الخمسية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية واضحة، والتي أقرت في العام 1999 لتغطي الأعوام 2000-2005، والتي تدعم التوجه نحو اللامركزية، وتطوير القدرات التنظيمية في التخطيط والإدارة المالية، والرقابة، وأعداد خطة لتحديد القرارات التي سوف تفوضها الوزارة إلى المديرية، وتلك التي ستفوضها المديرية للمدارس، بما في ذلك تعديل التعليمات المالية والإدارية الحالية، وتعيين وحدة لمتابعة وتطبيق اللامركزية، ولكن عند محاكمة فقه الممارسة لذلك، تجد أن هناك مركزية كبيرة على كافة المحاور التي خضعت للدراسة والبحث في هذه الدراسة .

- جاء هذا الأنموذج الإداري المقترح، ليؤكد على ضرورة منح مدراء ومديرات المدارس مساحة من الحرية فيما يتعلق بصنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، تفويض السلطة، المنهاج، المساءلة ، ولكن وفي ذات الوقت فعل محور المساءلة والمراقبة مع نهاية العام، لضمان الشفافية في العمل، والمساءلة لا تكون على جوانب يكون مدير المدرسة مقيد فيها، بل المساءلة تكون على مساحات الحرية التي أعطيت لهم.

- إن الأنموذج الإداري المدمج المقترح يستند إلى مفاهيم عالمية إنسانية علائقية، تهتم بعلاقة الإنسان بالآخر.

- الفكر المركزي والفكر اللامركزي يقومان على قضيتان محوريتان:

أولاً: في الفكر المركزي إن علاقة الرئيس بالمرووس هي علاقة مع المخرج وهو المنتج.
ثانياً: في الفكر اللامركزي إن علاقة الرئيس مع المرووس هي علاقة أنسان بآخر، فالعلاقة قائمة على إخراج الفرد ثم المنتج، بالتالي المخرج هنا خاصة في مؤسسة إنسانية هو مخرج أنساني بالدرجة الأولى، والمخرج الإنساني هو مبني على ثقافة، والثقافة تحتاج قيماً إنسانية، ثم بالدرجة الثانية تعنى بالتعلم والتعليم من أجل فقه المعاني، وفقه المعاني مربوط بالفهم والمعرفة، والفهم والمعرفة هما من أجل الإبداع والابتكار.

- هذه القيم الإنسانية الجديدة المنبثقة عن النمط الإداري اللامركزي مبنية على صلاحية الإنسان في صناعة المعاني على قاعدة الحرية العلمية المضبوطة بدرجة من المساءلة المهنية.

تطلعات مستقبلية واعدة

أحد التطلعات المستقبلية الواعدة التي سيرتقي بالعملية التربوية التعليمية وأيضاً وهي ترجمة فعلية وامتداد حقيقي للأنموذج الإداري المدمج، هو أن تتم صياغة واختيار المناهج الدراسية في المدارس بما يتلاءم وخصوصيتها وثقافتها التنظيمية، فطبيعة فلسطين الجغرافية وخصوصية وضعها في ظل وجود الاحتلال يتطلب أن يتم إعداد المناهج الدراسية من قبل الإدارات الدنيا من مدير وطاقم للعمل، وأيضاً أن تتم عملية التوظيف واستقطاب الكفاءات التعليمية واعتماد المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة والكفاءة، بشكل مباشر من قبل الإدارات الدنيا، فهي الأقدر على تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية وأن تتم مقابلات واختبارات التوظيف من قبل مدير المدرسة، مع وجود رقابة الإدارة المركزية ومصادقتها على ذلك، فهذا من شأنه أن يصب لصالح الجدوى التعليمية، فمدير المدرسة هو الأقدر على تحديد الاحتياجات الحقيقية للمدرسة سواء من حيث التخصص أو الكفاءة، ومن المهم أن يكون لكل إدارة ميزانيتها الخاصة، وقدرتها على التحكم بشؤونها المالية، فعلى سبيل المثال، إن استخدام النظم الإلكترونية وقواعد البيانات القوية ممكن أن يساعد وزارة المالية بعمل قاعدة بيانات موحدة لمدفوعات الرواتب والمستحقات المالية لكل الجهات والأفراد أو حتى صرف مستحقات والمستخلصات عن طريق نظام الرقم الائتماني والذي تعمل دولة مثل أمريكا به تتكون من أكثر من خمسون ولاية ورغم هذا يتم دفع جميع مستحقات المواطنين مركزياً بواسطة الرقم الائتماني فكل مواطن ومؤسسة تحمل رقم ائتماني تدفع عليه مستحقات بدلاً من البنوك .

إن هذا ما هو إلا محاولة لوضع الأمور ضمن الإطار الصحيح ، وإعادة الدور الطبيعي "لإدارة الدنيا " من ممارسة كامل صلاحياتها ومسؤولياتها في تطوير العملية التعليمية إذ ترى

الباحثة بأن استمرار تهميش الإدارة المدرسية ، وتغليب النظرة الهرمية والفوقية للتكوين التعليمي من قبل الجهاز المركزي للوزارة أو من قبل إدارات المناطق التعليمية لن يؤدي بأي حال من الأحوال إلى إحداث التطوير التعليمي الشامل المنشود، بل إن هذا التطوير لن يكون ممكناً إلا إذا تركزت عمليات التطوير والإبتكار في إطار المؤسسة التعليمية والبيئة الخارجية لها، وتم تسخير جهود الإدارة العليا والإدارة الوسطى في التنظيم الهرمي التعليمي لتكون خادمة لها، يجب أن تكون الإدارة مستعدة لتحويل سلطة اتخاذ القرار إلى الموظفين، وأن تكون متسقة في القيام بذلك ، مهما كانت الموارد التي يحتاجها طاقم العمل لتنمية المهارات اللازمة لإجراء التحول، يجب على الإدارة تقديم المهارات للموظفين، ينبغي للمدراء أيضاً تدريب وتوجيه طاقم العمل أثناء تعلمهم كيفية استيعاب نماذجهم الجديدة ، في نهاية المطاف لكي يكون التحول ناجحاً، تحتاج الإدارة إلى تعلم الثقة بطاقم العمل والاستعداد لتبادل السلطة معهم .

جسر الهوة من خلال الأدب التربوي بين ما هو كائن وما سيكون

بناء على الإطار النظري الذي بحث فيه، والدراسات السابقة التي تركزت نتائجها باتجاه التوجه نحو النمط الإداري المدمج بين المركزية واللامركزية ومن تلك الدراسات :

الدراسات العربية : (العرفج ،2019)، (الشهري ، 2015)، (منصور ، 2004)، (بشور، 1982)، (جردات، 1982)، (عبد الدايم، 1985)، (بامقيدح، 1991)، (جويجان، 1995)، (الخالدي، 2005)، (فتحي وآخرون، 2017)،

الدراسات الأجنبية : (Winkler and Lan Gershberg, 2000, Stinnette,1993)، (Muta,2000 Unesco,2005 ، Abeery Tesfay ,2015, Laila El Baradei,2015)

هذه الدراسات جميعها توجهت نحو تطبيق النمط الإداري المدمج بين المركزية واللامركزية، وجاءت هذه الدراسة لتجسر الهوة بين ما كان سابقاً من دراسات دعمت النمط المركزي وأخرى توجهت نحو النمط اللامركزي، جاءت هذه الدراسة لتجسر الهوة بين القديم والحديث لأنها دمجت بين نمطي الإدارة السابقين باعتمادها على نظريات حديثة في الإدارة وأيضاً لأنها وليدة واقع ملموس شهدته الباحثة كونها مديرة مدرسة منذ أكثر من أحد عشرة عاماً ، وبناء على هذا الواقع الذي فرض نفسه وبناء على أحدث ما توصلت إليه الدراسات، جاءت هذه الدراسة لتجسر الهوة معنويًا وليس إجرائيًا بين ما كان وما سيكون، كونها ربطت القديم بالحديث وحافظت في ذات الوقت على الثقافة التنظيمية المحيطة بهذا النمط الإداري من خلال تقديم هذا النموذج .

3.5 التوصيات

1.3.5 التوصيات الخاصة

التوصيات بناء على نتائج السؤال الأول :

1- أن تتوجه وزارة التربية والتعليم نحو النمط الإداري اللامركزي فيما يتعلق بصنع القرار، التخطيط، المساءلة، تفويض الصلاحيات، والعلاقة مع المجتمع المحلي.

التوصيات بناء على نتائج السؤال الثاني :

2- أن تمنح وزارة التربية والتعليم على بعض الصلاحيات لمديري ومديرات المدارس الأساسية للتقليل من النمط الإداري المركزي المطبق فيها .

التوصيات المتعلقة بنتائج السؤال الثالث :

3- أن تقلل المركزية من قبل وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم على مديري ومديرات المدارس فيما يتعلق بالعلاقة مع المجتمع المحلي من خلال إشراك مديري ومديرات المدارس للمجتمع المحلي في أنشطة ومهام مختلفة بشكل أكثر مرونة، بعيدا عن البيروقراطية .

4- أن تعطي وزارة التربية والتعليم ومديرات المدارس مساحة من الحرية المضبوطة بأسس وقواعد مالية، فيما يتعلق بالشؤون المالية ليتمكن مدير المدرسة من تسخير العوائد المالية لصالح الجدوى التعليمية.

5- أن تصاغ خطوط عريضة من قبل وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم للمهام والصلاحيات بحيث يترك متسع من الحرية والمرونة لمدرء ومديرات المدارس ليتحملوا مسؤولية أعمالهم والواجبات والمهام الموكلة إليهم ، خصوصا فيما يتعلق بالشؤون المالية ، التوظيف ، المناهج الدراسية

التوصيات المتعلقة بنتائج السؤال الرابع

أن تعطى وزارة التربية والتعليم مدرء المدارس الأساسية مساحة من الحرية وذلك لزيادة الجدوى التعليمية .

التوصيات المتعلقة بالسؤال الخامس

أن تتبنى وزارة التربية والتعليم الأنموذج الإداري المدمج بين المركزية و اللامركزية ، ولكن يتجه نحو اللامركزية في معظم المحاور (اتخاذ القرار ، المساءلة ، تفويض السلطة ، العلاقة مع المجتمع المحلي ، التخطيط ، المناهج الدراسية) ، ويرتكز على المركزية في محاور

أخرى (الشؤون المالية ،التوظيف ، المناهج الدراسية) ويصبح معمول به من قبل مدراء ومديرات المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية .

2.3.5 التوصيات العامة والمقترحات

- 1- ضرورة استمرار وزارة التربية والتعليم في دعم التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين، وذلك بإعطاء مديريات التربية والتعليم والمدارس المزيد من الصلاحيات الهامة للقيام بواجباتهم الإدارية بشكل أكثر مرونة وفعالية.
- 2- الاهتمام بتدريب الإداريين في مستويات الإدارة الثلاثة، الوزارة، المديرية، المدرسة على الأسس الإدارية التربوية الفعالة، والمرتبطة بتطبيق النمط الإداري المدمج بين اللامركزية والمركزية ، في فلسطين، حيث أن التطوير الإداري يحتاج لخبرات وعلم مواكبين للتطور التكنولوجي المتسارع.
- 3- أهمية إجراء مزيداً من الدراسات العلمية حول النمط الإداري الامركزي، والنمط الإداري المركزي، بمشاركة الإداريين التربويين في الوزارة وفي مديريات التربية والتعليم وأيضاً مشاركة مدراء ومديرات المدارس.
- 4- ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي بأجراء تنسيق مع مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات ومراكز تربوية، لعقد دورات وورش حول الأنماط الإدارية الحديثة ذات الجدوى التعليمية، وتشجيع مدراء ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات لحضورها والتفاعل معها بشكل إيجابي، وذلك بتقديم دراسات وأبحاث محكمة تتناول مختلف جوانب الإدارة التربوية .
- 5- أهمية العمل على تقوية العلاقة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع المحلي، وتشجيع قيام المدارس بأدوار اجتماعية وثقافية وعلمية بالتعاون مع المجتمع المحلي، ومشاركة المعلمين والمعلمات والطلبة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، أحمد. (2001). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، مصر.

إبراهيم، وفاء محمد عيسى. (1996). *تأثير مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات على الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الثانوية في محافظتي بيت لحم -أريحا، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.*

أبو غريب، عايدة. (2005). *بين المركزية واللامركزية دراسة تقويمية*، المؤتمر العلمي السنوي السادس "المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة، رؤى مستقبلية. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

أبو هنطش إباد محمد تيسير أحمد. (1999). *اتجاهات الإداريين التربويين نحو التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.*

أبيض، ملكة. (1994). *ضبط التربية بين المركزية واللامركزية. التربية، الدوحة، 111/86-95.*

أحمد إبراهيم أحمد. (2001). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*. الإسكندرية: مكتبة دار المعارف، مصر.

أحمد، أحمد إبراهيم. (1985). نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسة نظرية وميدانية. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، مصر .

الإمام، مديحة. (1981). أضواء على الإدارة التربوية وملاحظاتها في النظام التربوي في سورية، الفكر العربي. 24، 179-188.

اندرواس وآخرون. (2012). الإدارة التربوية الفاعلة ومدرسة المستقبل. ط1. اربد: عالم الكتب الحديث.

بامقيدح، أنيس محفوظ عمر. (1991). تطوير التنظيم الإداري في وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

بشايرة، أحمد سليمان. (1991). المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية. عمان: دار الفرقان.

بلان، كمال. (1987). الإدارة التربوية في الجمهورية العربية السورية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

بيومي محمد، غازي. (2007). لامركزية الإدارة التعليمية في كل من إنجلترا واليابان وإمكانية الإفادة منها في إصلاح إدارة التعليم في مملكة البحرين، مجلة كلية التربية. جامعة بنها، العدد 71.

تاببركو، وآخرون. (1996). العمليات اللامركزية في الإدارة التربوية، إعداد قسم السياسة التربوية والتخطيط "اليونسكو. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

التربية والتنمية. (2004). المركز القومي للبحوث الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية في مصر من خلال الإدارة الذاتية دراسة في ضوء بعض الخبرات المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة، مصر .

التربية، وزارة التربية. (2011). قانون رقم 22 لعام 2011، جريدة الوقائع العراقية. بغداد.

جرادات، عزت. (1982). التجديد والتطورات في الإدارة التربوية في الأردن، المجلة العربية للإدارة، عمان، 27(1)، 64-69.

جودة، أحمد. (2010). تاريخ التربية والتعليم في العراق وأثره في الجانب السياسي. القاهرة: مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.

جويحان ماهرة فؤاد. (1995). درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجهة المدارس الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.الأردن: الجامعة الأردنية.

حجي، احمد إسماعيل. (2005). الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

حريم، حسين محمود. (1997). *السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات*. عمان: دار
زهران للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة. (2005). *ديناميات وأخلاقيات صنع القرار*. القاهرة: دار النهضة العربية، مصر.

حمدي، محمد عبد الله . (2023). أثر المركزية واللامركزية في جودة أداء العاملين بمؤسسات
التعليم العالي: دراسة حالة جامعة البطانة – السودان، *مجلة القلم للدراسات
الاقتصادية والاجتماعية*، 24، 17-63.

حويحان، ماهر. (1995). *درجة تطبيق اللامركزية في التنظيم الإداري المدرسي من وجهة نظر
مديري المدارس الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة*. الأردن، عمان:
الجامعة الأردنية.

الخالدي، سعد عوض. (2005). *اتجاهات مديري المدارس نحو المركزية واللامركزية وعلاقتها
بالرضا المهني في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة*. مصر: جامعة
طنطا.

خريسات، هلا. (2023). *أنواع النماذج الإدارية*. \ <https://mawdoo.3.com>

خصاونة، يوسف. (1989). *التنظيمات الإدارية في وزارة التربية والتعليم وعلاقتها بالرضا
الوظيفي لدى العاملين، رسالة ماجستير غير منشورة*. الأردن، اربد: جامعة
اليرموك.

الخطيب، نهى. (2009). تقييم تجربة لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، التطبيق على محافظتي الإسكندرية وقنا. مجلة الإدارة. مصر: إصدار اتحاد التنمية الإدارية. 46(3). ص (9).

خليل، نبيل. (2014). إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، ط1. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الحوالدة، سليمان علي سليمان. (2002). مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرار الإداري المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة. السودان، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

ربيع، هادي. (2006). الإدارة المدرسية والأشراف التربوي الحديث. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

سعد عبد الرحمن، مها. (2008). تفعيل لا مركزية الإدارة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر، رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة عين شمس، كلية البنات.

السلمي، علي. (2000). الإطار الاستراتيجي لتوجهات التنمية الإدارية الشاملة في الوطن العربي، المجلة العربية للعلوم الإدارية. الكويت. 7(39)، ص (102).

سليمان، عرفات عبد العزيز. (1979). *الاتجاهات التربوية المعاصرة*. ط 2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السنبلاوي، مها عبد الحميد. (2011). *لامركزية التعليم كمدخل لتطوير التعليم الأساسي مع دراسة الحالة المصرية*، رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة، جامعة القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

شلش، باسم. (2019). *درجة تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين ومعوقاتهما*. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

الشهري، دانة. (2015). *أثر المركزية في جودة تطبيق النظام الفصلي في مدارس البنات بمنطقة الرياض*. مجلة كلية التربية. مصر: جامعة الأزهر. 4 (1624)، 643-674.

الشيخ، عبد اللطيف. (1986). *العلاقة بين أنماط القيادة في مستوى الإدارة التربوية المتوسطة مشاركة مديري المدارس الثانوية والإلزامية الحكومية في الأردن في صنع القرارات التربوية*، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان: الجامعة الأردنية، الأردن.

الصالح، شاكر بن أحمد، الصريعي، خالد بن محمد. (2015). *الجودة الشاملة: نشأتها، تطورها، أساليبها*. عمان: دار الفكر، الأردن.

صلاح الدين عبد العزيز غنيم، منى أحمد صادق. (2009). *متطلبات الأعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية في التعليم قبل الجامعي في مصر*. مصر، المنصورة: المركز القومي لبحوث التربية والتنمية المكتبة العصرية الحديثة.

الصوباني، صلاح. (1998). *توجهات عامة نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية*. فلسطين: وزارة التربية والتعليم رام الله.

الطبيب، أحمد محمد. (1999). *الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها المعاصرة*. مصر، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الطعاني، حسن وبطاح، احمد. (2016). *الإدارة التربوية رؤية معاصرة*. ط1. عمان: دار الفكر.

الطويل، هاني عبد الرحمن صالح. (1998). *الإدارة التربوية والسلوك المنظم*. ط2. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الظاهر، خالد خليل. (1998). *القانون الإداري (دراسة مقارنة)*. عمان: دار المسيرة.

عابدين، محمد عبد القادر. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*. عمان: دار الشروق.

عامر، رايق مصطفى سلامة (1996). *الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة*. فلسطين. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

عبد الحكيم، فاروق. (2012). *حوكمة التعليم المفتوح منظور استراتيجي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

عبد الدايم، عبد الله. (1985). *الاتجاهات الجديدة في التخطيط التربوي*، مجلة التربية الجديدة. عمان، 34 / 35-36. عبد الرسول خلف .

عبد الرسول، حلف وآخرون. (2018). *واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء اللامركزية* . مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية . مصر . 10(2) .

عبد العليم، أسامة والشريف، عمر. (2010). *المدخل الإدارية الحديثة في التعليم*. عمان: دار المناهج.

عبد الغفار، السيد. (2013). *الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة*. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

عبود، عبد الغني. (1995). *إدارة التعليم في الوطن العربي، أعمال المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير*. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

العجمي، محمد. (2011). *استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف*. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العرفج، نورة. (2019). التعليم العام: المركزية واللامركزية في الإدارة التعليمية. *المجلة العربية للتربية النوعية*. 4 (11).

العرفج، نوره. (2023). التعليم العام المركزية واللامركزية في الإدارة التعليمية، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 23، 11-39.

العرفي، عبد الله ومعلا، يونس (1996). مقدمة في الإدارة التربوية المقارنة. بنغازي: جامعة قار يونس.

عطوي، جودت (2014). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط8. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح حمد. (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط3 الرياض: دار الزهراء.

علي محمد السلمي. (2000). الإطار الاستراتيجي لتوجهات التنمية الإدارية الشاملة في الوطن العربي، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. الكويت. 7(3)، 377-399.

علي، كريم. (2006). الإدارة والأشراف التربوي. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

غني، صلاح الدين. (2009). متطلبات الأعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية في التعليم قبل الجامعي في مصر. المركز القومي لبحوث التربية والتنمية. مصر، المنصورة: المكتبة المصرية الحديثة.

الفايز، عبد الله بن عبد الرحمن. (1993). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. ط 2. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

قدري، خالد. (2002). الإدارة الذاتية والمحاسبية كمدخل لرفع إنتاجية المدرسة الثانوية دراسة مستقبلية. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

القيسي، عامر. (2014). التربية والتعليم في العراق الواقع والاتجاهات. العراق: مؤسسة فريديريش ايبرت.

كمال، نادية يوسف. (2001). اتجاهات حديثة في صنع السياسة التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية. القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الانتمانية، مصر.

محمد، عاصم أحمد. (2008). متطلبات تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

محمود، محمد وآخرون. (2017). دراسة مقارنة للامركزية إدارة التعليم قبل الجامعي في كل من البرازيل وسويسرا وجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية كلية التربية. مصر: جامعة عين شمس. 41(3)، 105-14.

محمد يحيى حسن ناصف. (2006). اللامركزية في التعليم بين النظرية والتطبيق، مجلة الجامعة الإسلامية (رابطه الجامعات الإسلامية). مصر، (394)، 113-114.

مرسي، محمد منير. (1996). الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة: عالم الكتب.

مطاوع، إبراهيم عصمت وحسن أمينة أحمد. (1996). الأصول الإدارية للتربية. ط 3. جدة: دار الشروق.

مقيدح، أنيس محفوظ عمر. (1991). تطوير التنظيم الإداري في وزارة التربية والعل. يم في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

منصور، رشيد. (2004). المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الفلسطينية، رسالة ماجستير منشورة، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

المومني، موسى جفال. (1983). دراسة عملية اتخاذ القرارات وتطوير نموذج لها في دوائر التربية والتعليم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن : الجامعة الأردنية.

ناصر، محمد. (2006). اللامركزية في التعليم بين النظرية والتطبيق. مجلة الجامعة الإسلامية (رابطه الجامعات الإسلامية). مصر. (39).

نشوان، يعقوب. (1982). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. ط3. عمان: دار الفرقان.

نشوان، يعقوب. (1983). الإدارة والأشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. ط3. عمان: دار الفرقان.

وزارة التربية والتعليم العالي.ب. (2000). الخطة الخمسية للتطوير التربوي 2000/2001-2004/2005، إعداد الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي وزارة التربية والتعليم العالي رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي أ. (2000). الإدارة التربوية في التجربة الفلسطينية، إعداد الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2001). العملية التربوية في ظل انتفاضة الأقصى، إعداد الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. استقطاب وتنقلات الموارد البشرية التعليمية والمهنية والمساندة للعام الدراسي 2023 | 2024. 792\1\17. بتاريخ 2023\1\9. فلسطين. رام الله.

Aberra Tesfay.(2015) . *The Extent and Impacts of Decentralization Reforms In Ethiopia*
Dissertation, D. Ph.,Boston University, Graduate School of Art and
Science.

Allan,R.Oddem,&Lawrence,O.Picus,Site .(1995). *Based Management and School
Based Decision Making in School Finance -A policy Perspective*
,McGrow- Hill, inc; New York.

Androniceanu ,Armenia and Ristea ,Bianca . (2014). Decision Making Process in the
Decentralized Educational System .*Procedia –Social and Behavioral
Sciences* -149.37-42.Bucharest.Romania.

Cohen, J (2021). *Administrative Decentralization: Strategies for Developing Countries*.
Kumarian Press.

De Grauwe, A. Lugaz. C., D.,Diakhate,C.,Dougnan, D&Odushina,D: Dase
Decntralization Laed to School Improvement. Finding and Lesson From
West Africa? Journal of Educations For International Development..

Deming, D., Justine S Hastings, Thomas J. Kane, & Douglas O. Staiger. (2014). *School
Choice, School Quality, and postsecondary Attainment. American
Economic Review*, 991-1013.

Donald R, Winkler and Ales Ian Gershberg.(2000).*Education Decentralization in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling*, (The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office)

Education. Brazilian Ministry, Country Paper.(2010). *Status and Major Challenges of Literacy in Brazil, Eight E-9 Ministerial Review Meeting on Education for All, Literacy for Development, Abuja. Nigeria. 21-24 June 2010*, (Paris: UNESCO.

Etheridge,G,P,et.al.(1997). *Challenge to Change -Memphis Experience withSchool - Based Desiion Making Memphis ,NT;National Education Association .*

Fiske, E. B. (2022). *Decentralization of Education: Politics and Consensus. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.*

Galway ,Gerald ,et.al.(2013).The Impact of Centralization on Local School .District Governance in Canada –*Canadian Journal of Education Administration and Policy .Issue -145.*

Hanson, E., M., .(2000). Democratization and Educational Decentralization in Spain: A Twenty-Year Struggle for Reform. *Education Reform and Management Publication Series*, 1 (3)/1-62.

Hanushek, E., & Wobmann, L. (2007). *The Role of Education Quality in Economic Growth*. The World Bank.

Hawkins, J., N., (2000). Centralization, Decentralization, Recentralization: *Educational Reform in China*, University of California, Los Angeles.

Huda ,Al-kubasis .(2022).Centralize or Decentralize ?-The Question Currently Facing Schools in Qatar .*International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* .Vol (21).No(2).pp397-418.

Joan Leung .(2001). *The Politics of Decentralization: A Case Study of School Management Reform in Hong Kong*, Vol. 19 Issue 3.

Joseph Zajda. (2006). *Education and Social Justice*.

Laila El Baradei .(2015) . The Case for Decentralization as a tool for improving Quality in Egyptian Basic Education, *The Egyptian Center for Economic Studies, ECES*, working paper, No.180.

Levacic, Rosalinda and Downes, Peter.(2004). *Formula Funding of Schools, Decentralization and Corruption: A Comparative Analysis*, Paris, *IIEP*.

Macleans A.Geo-Jaja.(2006). Educational Decentralization, Public ,and Spending Social Justice Nigeria ,Joseph (ed.), *Educational and social Justice*, Springer 2006, PP 115-138. P. 120.

-Mark Mason. (2016). 'Is Thorough Implementation Change in Education Actually Possible ? ,What Complexity Theory Tells us About Initiating and Sustaining Change .,'*European Journal of Education* . Vol (51). No (4).p439.

Manhong Lai, and Leslie N.K.Lo:*Decentralization and Social Partnership; the Development of Vocational Education at Shanghai and Shenzhen in China*".

-McIntire ,R.G.&Fessenden,j.T.(1994),*The Directed School Empowering the stakeholders* ,New York,Scholastic,inc.

McGinn, N., and Welsh, T., (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How?* Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Muta, H., (2000). Deregulation and Decentralization of Education in Japan, *Journal of Educational Administration*. 38/454-467.

Naido,Jordan p :Educational decentralization and school governance in South Africa: from Policy to practice,Paris, *International institute for Educational planning*, UNESCO.2005.

Semjen ,Andras ,Le Marcell and Herman ,Zoltan .(2018).The Goals and Consequences of the Centralization of Public Education in Hungary.*Acta Educations Generalis*,Vol(8).Issue (3).

UNESCO. Decentralization in Education: *National Policies and Practicas, International Seminar Jon Decentralization Policies and Strategies in Education, organized by UNSCO in Buenos Aires, Argentina.* From 30 June to 3 July 2003, in collaboration with the Universidad Nacional de tress de ferro (UNTREF).

Wohlstetter, Morhman, Kirk and Robertson. (1997). *Organizing for Successful School-Based.* ASCD.

28. Ziba ,Simon A.(2011).*The Decentralization and Centralization of Curriculum in the Primary Education of Burkina Fasto*,Unbuplished Masters Thses.

المراجع الإلكترونية

مسترجع بتاريخ 2024-6-10 من <https://mofhras.com>

مسترجع بتاريخ 2024-6-10 من <https://alnamozag.com>

مسترجع بتاريخ 2024-6-10 من <https://info.wafer.p>

الملاحق

- ملحق رقم (1) كتاب تسهيل المهمة
- ملحق رقم (2) لجنة التحكيم
- ملحق رقم (3) الاستبيان
- ملحق رقم (4) المقابلة
- ملحق رقم (5) الإستبيان في صورته الأولية
- ملحق رقم (6) الملخص باللغة الإنجليزية

ملحق (1) : كتاب تسهيل المهمة

Arab American University

Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

2023/9/21

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم

مدير مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكُم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة سوسن عبد الجليل علي علوري والتي تحمل الرقم الجامعي 202012200 هي طالبة دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وبناء نموذج اداري على ضوء الخبرات العالية"، تحت إشراف الدكتور محمد عمران. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب



Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

ملحق رقم (2) لجنة التحكيم

لجنة التحكيم لأدوات الدراسة (الاستبيان والمقابلة)

#	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د مجدي علي سعد زامل	جامعة القدس المفتوحة	أصول التربية والإدارة
2	أ.د جولتان حسن شحدة حجازي	جامعة فلسطين التقنية خضوري	أستاذ علم النفس
3	أ.د كمال خليل محمد مخامرة	جامعة الخليل	إدارة تربوية
4	أ.د بلال خليل محمد يونس	جامعة خضوري	مناهج وطرق تدريس
5	أ.د علم الدين الخطيب	جامعة الخليل	مناهج وطرق تدريس
6	أ.د محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
7	أ.د عادل ريان	جامعة القدس المفتوحة	إدارة تربوية
8	أ.د منال أبو منشار	جامعة الخليل	إدارة تربوية

ملحق رقم (3) الاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

السادة مدراء ومديرات المدارس المحترمين:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تجري الباحثة دراسة ميدانية في مجال الإدارة التربوية بعنوان: "واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وبناء نموذج اداري فعال على ضوء الخبرات العالمية"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية في رام الله، حيث تهدف الدراسة الى التعرف الى واقع ممارسة النمط الإداري المركزي (حيث سنتناول الدراسة واقع ثمانية محاور مفصلية وهي: المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس، وأيضاً التعرف على الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس والمعلمين ذلك على ضوء المنهج الإداري للوزارة، وأيضاً تهدف الدراسة الى بناء أنموذج إداري ذو جدوى تعليمية بالاستناد على الخبرات العالمية .

هذا الإستبيان هو أداة الدراسة، وهو يتكون من قسمين : الأول معلومات ديمغرافية حول الجنس، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة، المديرية، سنوات الخبرة، والثاني فقرات الاستبيان، وهي عبارة عن فقرات حول واقع الممارسة للنمط الإداري المركزي من قبل مدراء ومديرات المدارس، ويتضمن ذلك الواقع ثمانية محاور-المذكورة أعلاه - في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس علماً بأن طريقة الإجابة تركّزت في الاختيار من سُلم ليكرت الخماس.

وتأمل الباحثة منكم الاستجابة لجميع فقرات هذا الاستبيان للأهمية البحثية، لما لذلك من أهمية في تحقيق هدف الدراسة، واستخلاص نتائج دقيقة قد تساهم بشكل فعلي في تطوير نمط اداري فعال ذو جدوى تعليمية في فلسطين، علماً أن استجاباتكم ستكون موضع التقدير، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

وشكراً لحسن تعاونكم ,

الباحثة

سوسن العاروري

عزيزي المدير | المدير هل ترغب في استكمال الاستجابة حول هذا الاستبيان والمؤلف من قسمين معلومات ديمغرافية وفقرات الاستبيان :

ا- نعم ب- لا

بسم الله الرحمن الرحيم

القسم الأول : معلومات ديموغرافية (الرجاء ضع دائرة على الإجابة الصحيحة)

المديرية : الموقع الجغرافي :

1-الجنس

أ-أنثى ب-ذكر

2-المؤهل العلمي :

أ-دبلوم جامعي متوسط ب-بكالوريوس ج-دراسات عليا

3-سنوات الخبرة:

أ-ما دون 5 سنوات ب- 5 سنوات الى ما دون ال 10 سنوات ج- من 10 سنوات فأكثر

4-مستوى المدرسة :

أ-أساسية ب- أساسية عليا ج -ثانوية

5-المديرية :

1-رام الله	ب- بيرزيت	ت-القدس	ت- ضواحي القدس	ج--نابلس
ح-جنوب نابلس	خ-سلفيت	د-قلقيلية	ذ-طولكرم	ر-طوباس
ز-جنين	س- اريحا والأغوار	ش- قباطيا	ص-بيت لحم	ص- الخليل
ط- شمال الخليل	ظ -جنوب الخليل	ع- يطا		

القسم الثاني : فقرات الإستبيان

على ضوء واقع الممارسة للمركزية في المدرسة، فإن العناصر الثمان الرئيسية قيد الدراسة تتجسد على النحو التالي

أولاً : المناهج الدراسية: يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال يقرر فيها سواء بمفرده أو مع طاقم العمل في المدرسة فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وهي كالتالي :					
الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا
1- يحدد الأهداف العامة للمنهاج .					
2- يقرر المباحث الدراسية لكل صف.					
3- يحدد الخطوط العامة لمحتوى كل مبحث .					
4- يختار الكتاب المدرسي لكل مبحث.					
5- يعد خطة إضافية تتيح للمعلمين فرصة انتاج بعض مواد اثراء مقررات المنهاج.					
6- يجمع المعلومات حول نواحي قصور المنهاج من المعلمين , الطلبة , أولياء الأمور وذلك بعد التطبيق الفعلي للمنهاج .					
7- يصمم بالتعاون مع المعلمين مناهج خاصة بمواد محددة .					
الجدوى التعليمية					
8- يعد المناهج التعليمية ضمن فريق عمل.					
9- يطور المناهج بالتناغم مع التطورات المحلية والعالمية وبهدف تجويد التعليم.					
10- يقوم المنهاج بهدف تجويد التعليم .					
ثانياً : التوظيف: يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالتوظيف					
الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا
11- يعلن عن التوظيف .					
12- يجري المقابلات الشخصية.					

					13-يقر التعيين في الوظيفة.
					14-يقدم تقييما سنويا للموظف .
					15-يمنح الاجازات للموظفين .
					16-يشارك في اعداد مدونة السلوك وأخلاقيات الوظيفة العامة.
					17-يحدد الحاجة من التخصصات المتوقعة على مدار العام الدراسي.
					الجدوى التعليمية
					18- يحدد حاجة المدرسة من التخصصات اللازمة لرفع جودة التعليم والتعليم في المدرسة
					19-يشارك في اعداد دورات تخصصية في ضوء الحاجات الفعلية للمدرسة تسهم في رفع جودة التعليم .
					20-يشارك في صياغة معايير اختيار الموظفين قائمة على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية .
ثالثا : الشؤون المالية : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالشؤون المالية للمدرسة :					
الفقرات					
بدرجة كبيرة حدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا	
					21-يعد الموازنة المالية .
					22-يرسم السياسات المالية.
					23-يعد التقارير المالية .
					24-يصدق السجلات المالية ومطابقتها مع سجلات التربية والتعليم.
					25-يعتمد على تشريعات مالية في جمع الأموال والانفاق.
					26-يودع المبالغ المالية المجموعة في البنوك مقابل فيش.
					27-يسجل المبالغ المجموعة في الدفاتر وضمن الحسابات التي تمثلها.
					الجدوى التعليمية
					28-يرصد مبلغ مالي من ميزانية المدرسة يهدف الى رفع جودة التعليم (مخصص للوسائل التعليمية ,

					الدورات التدريبية لطواقم العمل ،اعداد مناهج وأدلة تعليمية ,,...)
					29-يخصص مبلغ مالي من الميزانية لصالح تهيئة البناء المدرسي لتوفير بيئة تعليمية حاضنة للممارسات التعليمية التي من شأنها رفع جودة التعليم .
					30-ينفق جزءا من الميزانية على إعداد الأبحاث والمبادرات التي تصب لصالح رفع جودة التعليم .
رابعا : صنع القرار : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بصنع القرار ضمن المنظومة التعليمية التي يمثلها :					
الفقرات					
درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا	
					31-يحدد ساعات الدوام في اليوم المدرسي .
					32-يرشح مجلس أولياء أمور الطلبة .
					33-يقرر بخصوص الموافقة على الاجازات والعطل للموظفين.
					34-يتخذ أهم القرارات المتعلقة بإقرار المناهج الدراسية.
					35-يتخذ أهم القرارات حول الأنشطة اليومية للطلاب .
					36-يتخذ القرارات المتعلقة بالميزانية وأوجه الصرف .
					37-يتخذ القرارات ولكن ينطوي على ذلك الكثير من الوثائق والبيروقراطية .
الجدوى التعليمية :					
					38-يتواصل بشكل مباشر مع معلمين للتعليم المساند.
					39-يشترك مع الوزارة في اعداد الخطط العلاجية.
					40-يساهم في اعداد الأبحاث والمبادرات التربوية التي من شأنها رفع جودة التعليم .
خامسا : التخطيط : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالخططة المدرسية :					
الفقرات					
درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا	
					41-يصيغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استيراتيجية يضعها مدير المدرسة .
					42-يصيغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استيراتيجية تضعها وزارة التربية والتعليم .

					43-يضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل.
					44-يوزع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي.
					45-ينظم الإمكانيات المتوافرة وتوفير الظروف والمناخ الملائم لتنفيذ الإستراتيجية .
					46-يحدد جدول زمني لتحقيق الأهداف المرصودة في الخطة .
					47-يراجع ما تم إنجازه في الخطة من خلال التوقف مع نهاية كل فترة زمنية مرصودة للمراجعة والتأمل .
					الجدوى التعليمية :
					48-يصيغ أهداف استراتيجية تتعلق بالجدوى التعليمية ضمن خطة الوزارة.
					49-يطور بعض من بنود الخطة المدرسية بحيث يصب ذلك لصالح الجدوى التعليمية.
					50-يبني الخطة المدرسية بناء على تحليل بيئي دقيق يدرس بدقة واقع الطلبة التعليمي ومستوى تحصيلهم.
سادسا : العلاقة مع المجتمع المحلي : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال من خلال علاقته بالمجتمع المحلي					
الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
51-يدعو مدير المدرسة المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات من خلال التنسيق مع مديرية التربية والتعليم.					
52- يدعو المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات التي يقيمها مدير المدرسة بدون التنسيق مع مديرية التربية والتعليم.					
53-يدعو أفراد من المجتمع المحلي للمشاركة في صياغة الخطة المدرسية.					
54-يحصل على تبرعات عينية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون رفع كتاب قبول الهدايا لمديرية التربية والتعليم					
55-يحصل على تبرعات مالية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون ترصيد ذلك في السجلات المالية الخاصة بمدير المدرسة .					
56-يدعو أفراد المجتمع لمحملي لتنفيذ فعاليات وأنشطة دون رفع كتاب لمديرية التربية لطلب ان ذلك.					

					57- يدعو أفراد المجتمع المحلي لتنفيذ فعاليات وأنشطة مع رفع كتاب لمديرية التربية لطلب إذن بذلك.
					الجدوى التعليمية :
					58- يدعو مدير المدرسة لأفراد المجتمع المحلي للمشاركة بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة المقدمة من قبل وزارة التربية والتعليم.
					59- يدخل مدير المدرسة للمجتمع المحلي للمشاركة في ورشات عمل داخل المدرسة للخروج بأفكار وطرائق لتجويد العملية التربوية التعليمية في المدرسة.
					60- يطلب مدير المدرسة من المجتمع المحلي تزويد المدرسة بتغذية راجعة حول أداء أبنائهم وسلوكهم المنزلي والياتهم المتبعة لتجسير العملية التعليمية بين المدرسة والمنزل بهدف تجويد تعلم وتعليم أبنائهم.
سابعا : تفويض السلطة : تفوض وزارة التربية والتعليم مدير المدرسة بعض الصلاحيات لتنفيذ بعض الإجراءات منها :					
الفقرات					
درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا	
					61- يشارك في إعداد الخطة.
					62- يساهم في صياغة تطوير المناهج.
					63- يشارك في صياغة الرؤيا والرسالة الخاصة بوزارة التربية والتعليم.
					64- يشارك في لجان المقابلات للتوظيف.
					65- يعد المعايير الخاصة بالمدير وأخرى بالمعلم ضمن فريق تربوي ,
					66- يعد إختبارات التوجيهي والموحدة واختبارات التوظيف ضمن فريق عمل .
					67- يعطي دورات تدريبية على مستوى الوزارة .
					الجدوى التعليمية :
					68- يعطي دورات تدريبية للمدراء الجدد والمعلمين تهدف الى تزويدهم بأنجح الطرق لرفع تحصيل الطلبة .
					69- يجري مبادرات وأبحاث بهدف تجويد التعليم.

					70-يشارك في إعداد المناهج التعليمية وإغنائها بالوسائل التعليمية والأدلة والتجارب التي من شأنها رفع تحصيل الطلبة.
ثامنا : المساءلة : تظهر المساءلة من قبل وزارة التربية والتعليم لمدير المدرسة من خلال التالي :					
الفقرات	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا
71- مراقبة مدى تحمل مدير المدرسة مسؤولية أعماله.					
72- مطالبة مدير المدرسة بتوضيح نتائج العمل المتوقعة منه نتيجة للدور الذي يقوم به .					
73-محاسبة الوزارة مدير المدرسة عن تنفيذ الواجبات التي القيت على عاتقه .					
74-تقييم أداء مدير المدرسة في المهام الموكلة اليه .					
75-متابعة الوزارة مدير المدرسة عن كيفية استخدامه للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة له .					
76-تصحيح الأخطاء التي قد يقع فيها مدير المدرسة والحد من تكرارها.					
77-إيقاع العقوبات في حال الإخلال بأي من الأنظمة واللوائح المعمول بها ضمن اطار وزارة التربية والتعليم.					
الجدوى التعليمية					
78-اعتماد الوزارة معايير واسس خاصة لتقييم أداء الطلبة .					
79- جمع الوزارة البيانات والمعلومات ونتائج الاختبارات لأهداف اتخاذ القرار بخصوص الطلاب والأنظمة التربوية المعمول فيها .					
80- اعداد الوزارة لبرامج تدريب وتطوير للعاملين في المدرسة وربط ذلك بتحصيل الطلبة.					

ملحق رقم (4) أسئلة المقابلة

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء الأفاضل من المعلمين والمعلمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تجري الباحثة دراسة ميدانية في مجال الإدارة التربوية بعنوان: "واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وبناء نموذج اداري فعال على ضوء الخبرات العالمية"، وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية في رام الله، حيث تهدف الدراسة الى التعرف على واقع ممارسة النمط الإداري المركزي (حيث ستتناول الدراسة واقع ثمانية محاور وهي: (المناهج الدراسية، التوظيف، الشؤون المالية، صنع القرار، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة) في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس، وأيضاً التعرف على الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس والمعلمين، وأيضاً تهدف الدراسة الى بناء أنموذج إداري ذو جدوى تعليمية بالإستناد على الخبرات العالمية.

هذه **المقابلة** هي أحد أدوات الدراسة، وهي تتكون من قسمين: **الأول** معلومات ديمغرافية حول الجنس، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة، المديرية، سنوات الخبرة، **والثاني** أسئلة المقابلة، وهي عبارة عن **ثمان أسئلة** حول واقع الممارسة للنمط الإداري المركزي من قبل مدراء ومديرات المدارس، ويتضمن ذلك الواقع ثمانية محاور المذكورة أعلاه، في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس والمعلمين.

وتأمل الباحثة منكم الإجابة على جميع الأسئلة للأهمية البحثية، لما لذلك من أهمية في تحقيق هدف الدراسة، واستخلاص نتائج دقيقة قد تساهم بشكل فعلي في تطوير نمط لإداري فعال ذو جدوي تعليمية في فلسطين، علماً أن استجاباتكم ستكون موضع التقدير، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحثة سوسن العاروري

عزيزي المعلم \المعلمة : هل لديك الرغبة في استكمال الاستجابة حول قسمي هذه المقابلة
المؤلفة من معلومات ديمغرافية و أسئلة المقابلة وعددها تسعة :
ا-نعم ب-لا

بسم الله الرحمن الرحيم

القسم الأول : معلومات ديموغرافية (الرجاء ضع دائرة على الإجابة الصحيحة)
المديرية : الموقع الجغرافي :

1-الجنس

أ-انثى ب-ذكر

2-المؤهل العلمي :

أ-دبلوم جامعي متوسط ب-بكالوريوس ج-دراسات عليا

3-سنوات الخبرة:

أ-ما دون الـ 5 سنوات ب-من 5 سنوات الى ما دون الـ 10 سنوات ج-من 10 سنوات وأكثر

4-مستوى المدرسة :

أ-أساسية ب-أساسية عليا ج- ثانوية

5-المديرية :

1-رام الله	ب- بيرزيت	ت-القدس	ت- ضواحي القدس	ج--نابلس
ح-جنوب نابلس	خ-سلفيت	د-قلقيلية	ذ-طولكرم	ر - طوباس
ز-	س- اريحا والأغوار	ش- قباطيا	ص-بيت لحم	ض- الخليل
ط-	شمال الخليل	ظ-جنوب الخليل	ع- يطا	

القسم الثاني : ثمانية أسئلة مقالية، امل الإجابة عنها جميعا :

عزيزي المعلم \المعلمة التالية هي ثمانية أسئلة تتعلق بالدور الذي يمارسه مدير المدرسة فيما يتعلق بثمانية مجالات محورية (المناهج الدراسية ، التوظيف ، الشؤون المالية ، صنع القرار ، التخطيط، العلاقة مع المجتمع المحلي، المساءلة، تفويض السلطة) نأمل الإجابة عنها جميعا بمصادقية وشفافية تاما بهدف البحث العلمي والإستفادة من نتائجه .

1-المناهج الدراسية: يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يخص المنهاج يقرر فيها سواء بمفرده أو مع طاقم العمل في المدرسة، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار اختيار مدير المدرسة للمنهاج والأدلة وتقويم المناهج الدراسية ؟

2-التوظيف : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالتوظيف، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار اجراءات التعيين والتوظيف والتنقلات ؟

3- الشؤون المالية : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالشؤون المالية، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار تخطيط المدير وتنظيمه للموارد المالية وبنود الصرف وتوظيفها بالشكل الأمثل ؟

4-التخطيط: يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالخطة المدرسية، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار عملية التخطيط والتنفيذ والتنظيم للخطة المدرسية ؟

5-صنع القرار : يقدم مدير المدرسة على صنع القرار ضمن آلية محدّدة في مدرسته، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار صنع القرار فيما يتعلق بالأعمال الروتينية والأعمال غير الروتينية ؟

6-تفويض السلطة : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بتفويض السلطة، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار صياغة الرؤيا وإعداد المعايير والتدريب للموظفين ؟

7-العلاقة مع المجتمع المحلي : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالمجتمع المحلي، وضح دور مدير المدرسة والجدوى التعليمية لذلك الدور، أخذا بعين الاعتبار اطر التعاون المشترك بين مدير المدرسة والمجتمع المحلي ومشاركتهم المدرسة فيما يتعلق بالعديد من الإنجازات على مستوى التخطيط وتحصيل الطلبة وإعداد الخطة المدرسية ؟

8-المساءلة : تظهر المساءلة من قبل وزارة التربية والتعليم لمدير المدرسة من خلال عدة مناح، وضح تلك المناحي التي تمارس من قبل وزارة التربية والتعليم على مدير المدرسة والجدوى التعليمية منها، أخذا بعين الاعتبار مدى متابعة وزارة التربية والتعليم لمدير المدرسة من حيث تحديد صلاحيات محددة له والتأكد من مدى تحمله لمسؤولية أعماله وتقييم أدائه ؟

ملحق رقم (5) الإستبيان في صورته الأولى

السادة مدراء ومديرات المدارس المحترمين

الزملاء الافاضل من المعلمين والمعلمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته,

تقوم الباحثة باجراء دراسة ميدانية في مجال الإدارة التربوية بعنوان :واقع ممارسة المركزية في المدارس الحكومية الفلسطينية وجدواها التعليمية من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين وبناء انموذج اداري فعال على ضوء الخبرات العالمية .وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة العربية الأمريكية في رام الله , حيث تهدف الدراسة الى التعرف على واقع ممارسة النمط الإداري المركزي (حيث ستتناول الدراسة واقع ست محاور مفصلية القرار التربوي , التوظيف , الميزانية , الخطة المدرسية , المنهاج , العلاقة مع المجتمع المحلي) في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظات الشمال من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس , وأيضاً التعرف على الجدوى التعليمية لممارسة النمط الإداري المركزي في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس والمعلمين , وأيضاً تهدف الدراسة الى بناء انموذج اداري ذو جدوى تعليمية بالاستناد على الخبرات العالمية .

هذا الاستبيان هي أداة الدراسة , وهي تتكون من قسمين : الأول معلومات ديمغرافية حول الجنس , المؤهل العلمي , مستوى المدرسة , المديرية , سنوات الخبرة , والثاني فقرات الاستبانة , وهي عبارة عن فقرات حول واقع الممارسة للنمط الإداري المركزي من قبل مدراء ومديرات المدارس , ويتضمن ذلك الواقع ست محاور : القرار التربوي , التوظيف , الميزانية , الخطة المدرسية , المنهاج , العلاقة مع المجتمع المحلي في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظات الشمال من وجهة نظر مديري ومديرات تلك المدارس والمعلمين . علماً بأن طريقة الإجابة تركّزت في الاختيار من سلم ليكرت الخماسي .

وتأمل الباحثة منكم الاستجابة لجميع فقرات هذا الاستبيان بدقة واهتمام , لما لذلك من أهمية في تحقيق هدف الدراسة , واستخلاص نتائج دقيقة قد تساهم بشكل فعلي في تطوير نمط اداري فعال ذو جدوى تعليمية في فلسطين , علماً أن استجاباتكم ستكون موضع التقدير , ولن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي , لذا لا داعي لكتابة أية أسماء .

وشكراً لحسن تعاونكم ,

الباحثة سوسن العاروري

بسم الله الرحمن الرحيم

القسم الأول : معلومات ديموغرافية (الرجاء ضع دائرة على الإجابة الصحيحة)

1-الجنس

أ-انثى
ب-ذكر

2-المؤهل العلمي :

أ-دبلوم جامعي متوسط
ب-بكالوريوس
ج-دراسات عليا

3-سنوات الخبرة:

أ-من (1-10)
ب-من (11-20)
ج-(21-30)

4-مستوى المدرسة :

أ-أساسي
ب-ثانوي

5-المديرية :

أ-رام الله
ب-بيرزيت
ج-القدس
د-بيت لحم
هـ-نابلس
و-
سلفيت
ي-قلقيلية
طولكرم
طوباس
جنين
أريحا
والأغوار

6-المسمى الوظيفي :

أ-مدير
ب-معلم

المناهج الدراسية يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال سواء بمفرده أو مع طاقم العمل في المدرسة وأفراد من المجتمع المحلي فيما يتعلق بالمناهج الدراسية :

					1- تحديد الأهداف العامة للمناهج .
					2- تقرير المباحث الدراسية لكل صف
					3- تحديد الخطوط العامة لمحتوى كل مبحث -
					4- تنظيم محتوى المناهج
					5- اعداد أدلة المناهج
					6- اختيار الكتاب المدرسي لكل مبحث
					7- تقويم المناهج
					8- تحديد الأنشطة التطبيقية (بحوث , تجارب) للمناهج . -
					9-دراسة التقارير وأوراق العمل المقررة في البرنامج التدريبي للمعلمين والخاص بالمناهج .
					10- الاطلاع على خطط المعلمين ومساعدتهم في التخطيط
					11-وضع خطة تتيح للمعلمين فرصة انتاج بعض مواد اغناء المناهج .
					12-تصميم برامج وتجارب خاصة .
					13-تزويد وزارة التربية والتعليم بمواد اغناء المناهج للمساهمة في عملية اعداد المناهج .
					14-جمع المعلومات حول نواحي قصور المناهج من المعلمين , الطلبة , أولياء الأمور وذلك بعد التطبيق الفعلي للمناهج .
					15-تحليل نتائج الطلبة الفصلية والسنوية .
					16-حيصم بالتعاون مع المعلمين مناهج خاصة بالطلبة .
شؤون الموظفين يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بشؤون الموظفين :					
					1-الإعلان للتوظيف
					2-إجراءات المقابلات الشخصية
					3-إقرار التعيين في الوظيفة
					4-التقييم السنوي للموظف
					5-التدريب أثناء الخدمة
					6-منح الاجازات (بدون راتب)
					7-منح الاجازات (براتب)
					8-اجراء التنقلات للموظفين
					9-تحديد العتب (النصاب) للمعلم
					10-تحديد المباحث التي يدرسها المعلم
					11-إيقاع العقوبات على الموظف

					12-انهاء خدمة الموظف
					13-المشاركة في وضع المعايير الخاصة للموظفين
					14-مشارك في اعداد مدونة السلوك وأخلاقيات الوظيفة العامة
					15-ينظم سجل الدور الخاص بالتعيينات
					16-تحديد الحاجة من التخصصات المتوقعة على مدار العام الدراسي
الشؤون المالية :يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالشؤون المالية للمدرسة :					
					1-اعداد الموازنة المالية
					2-رسم السياسات المالية
					3-تحديد مصادر مالية للمدرسة
					4-تنفيذ الانفاق المالي
					5- اجراء عمليات الشراء
					6-اعداد التقارير المالية
					7-تنظيم السجلات المالية
					8-تدقيق السجلات المالية ومطابقتها مع سجلات التربية والتعليم
					9-الاعتماد على تشريعات مالية في جمع الأموال والانفاق
					10-إيداع المبالغ المالية المجموعة في البنوك مقابل فيش .
					11-تسجل المبالغ المجموعة في الدفاتر وضمن الحسابات التي تمثلها.
					12-التأكد أن عملية الانفاق تتم حسب الأصول
					13-اجراء عمليات التسجيل والترحيل أول بأول.
صنع القرار يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بصنع القرار ضمن المنظومة التعليمية التي يمثلها :					
					1-يؤمن بالمشاركة ويتبناها .
					2-اعداد التشكيلات المدرسية .
					3-اعداد برنامج الحصص الأسبوعي .
					4-تقسيم المعلمين الى لجان مبحث ولجان مدرسية وفرق طوارئ.
					5-تحديد المهام الموكلة للجان وللمربي الصفوف
					6-تحديد مربي الصفوف من المعلمين .
					7-الاجتماع بالهيئة التدريسية لمناقشة مختلف القضايا والمهام والأعمال والكتب المدرسية .

					8-تحديد احتياجات المدرسة بناء على التغذية الراجعة من طاقم العمل .
					9-تحديد ساعات الدوام في اليوم المدرسي .
					10-وضع أنظمة وقوانين الانضباط المدرسي .
					11-تحديد نظام ساعات الدوام في اليوم المدرسي .
					12-وضع جدول الامتحانات المدرسية .
					13-تحديد أجندة العام الدراسي .
					14-إقرار النتائج المدرسية من ترفيع وترسيب .
					15-تعويض الأيام الدراسية المعطلة اضطراريا
					16-تحديد الاحتياجات المدرسية .
					17-الموافقة على الاجازات والعطل للموظفين
					18-تحديد احتياجات البيئة المدرسية .
					19-يُتخذ أهم القرارات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية
					20-يُتخذ أهم القرارات المتعلقة بالإدارة .
					21-يُتخذ أهم القرارات حول الأنشطة اليومية للطلاب .
					22-يتم تنفيذ جملة من الإجراءات عند كل عملية اتخاذ قرار .
					23-اتخاذ القرارات المتعلقة بالميزانية وأوجه الصرف .
					24-يُتخذ القرارات من خلال الاجتماع مع الهيئة
					25-اتخاذ القرارات ينطوي على الكثير من الوثائق والبيروقراطية .
					26-يجب اتخاذ كل قرار بموجب القانون .
الخطة المدرسية : يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال فيما يتعلق بالخطة المدرسية :					
					1-تصاغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استيراتبجية يضعها مدير المدرسة .
					2-تصاغ الخطط المدرسية بناء على أهداف استيراتبجية تضعها وزارة التربية والتعليم .
					3-يضع البرامج والمشاريع والسياسات والوسائل
					4-توزيع المصادر البشرية والمادية للنظام التربوي
					5-تنظيم الإمكانيات المتوفرة وتوفير الظروف والمناخ الملانم
					6-التوظيف الأمثل لموارد البيئة المحلية .
					7-يضع أهداف الخططة المدرسية بالتعاون مع الهيئة التدريسية .

					8-تحديد جدول زمني لتحقيق الأهداف المرصودة في الخطة .
					9-يشارك جميع العاملين في المدرسة في بناء الخطة
					10-تقويم الخطة المدرسية .
					11-مراجعة ما تم إنجازه في الخطة من خلال التوقف مع نهاية كل فترة زمنية مرصودة للمراجعة والتأمل .
					12-التأكد من مدى فعالية ما تم إنجازه في الخطة وانعكاس ذلك على جودة التعليم .
المجتمع المحلي يقوم مدير المدرسة بسلسلة من الأعمال من خلال علاقه بالمجتمع المحلي :					
					1-التزود من المجتمع المحلي بشكل مباشر بالمعلومات اللازمة عن أبنائهم حول واقع سلوكهم في المنزل
					2-اعداد مدير المدرسة لبرامج تربوية بالتعاون مع المجتمع المحلي تهدف الى تعديل سلوك الطالب .
					3-تقديم مدير المدرسة لبرامج ارشادية وتربوية بالتعاون مع المجتمع المحلي لوزارة التربية والتعليم تهدف الى تعديل سلوك الطالب .
					4-دعوة مدير المدرسة أفراد المجتمع المحلي لتقديم خبراتهم وخدماتهم للمدرسة عن طريق الزيارة المباشرة والمستمرة للمدرسة
					5-دعوة المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات التي يقيمها مدير المدرسة من خلال التنسيق مع مديرية التربية والتعليم
					6- دعوة المجتمع المحلي للمشاركة في الحفلات والندوات التي يقيمها مدير المدرسة بدون التنسيق مع مديرية التربية والتعليم
					8-دعوة أفراد من المجتمع المحلي للمشاركة في صياغة الخطة المدرسية
					9-الحصول على تبرعات عينية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون رفع كتاب قبول الهدايا لمديرية التربية والتعليم
					10-الحصول على تبرعات مالية من قبل أفراد المجتمع المحلي دون ترصيد ذلك في السجلات المالية الخاصة بمدير المدرسة .

					11-دعوة أفراد المجتمع المحلي لتنفيذ فعاليات وأنشطة دون رفع كتاب لمديرية التربية لطلب اذن بذلك.
					12- دعوة أفراد المجتمع المحلي لتنفيذ فعاليات وأنشطة مع رفع كتاب لمديرية التربية لطلب اذن بذلك.

Abstract

This study aimed to reveal the reality of the practice of the central administrative style (as the study will address the reality of eight pivotal axes: curricula, employment, financial affairs, decision-making, planning, relations with the local community, accountability, and delegation of authority) in government schools in the northern governorates from the point of view of school principals, and also to reveal the differences in the respondents' responses towards the reality of practicing the central administrative style in government schools in the northern governorates from the point of view of school principals, attributed to the variables: directorate, gender, academic qualification, years of experience, and school level, It also aimed to verify the educational feasibility of practicing the central administrative style from the point of view of school principals and teachers, and also sought to reveal the differences in the respondents' responses towards the educational feasibility of practicing the central administrative style in government schools in the northern governorates from the point of view of school principals and teachers attributed to the variables: directorate, gender, educational qualification, years of experience, and school level , in order to build an administrative model with educational feasibility. The researcher used the descriptive analytical approach (quantitative and qualitative), as well as the developmental approach. The study included two tools: the questionnaire and interviews, the validity and reliability of which were confirmed. The first study community consisted of all principals of government schools in the northern governorates, numbering (1896) principals, and the study sample was stratified randomly and numbered (570) principals, while the second study community consisted of all teachers in government schools in

the Northern governorates, numbering (32336) teachers, and the study sample was purposive and purposeful and numbered (36) teachers, both male and female. The results showed that the reality of the practice of the central administrative style by school principals in Palestinian government schools in the northern governorates from the point of view of the principals of those schools was at a medium level, and that there were no statistically significant differences. At the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of practicing the central administrative style in Palestinian government schools - the northern governorates - from the point of view of school principals, both male and female, attributed to the variable of gender, educational qualification, years of experience and directorate, and that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of practicing the central administrative style in Palestinian government schools - The northern governorates are attributed to the school level variable, and in favor of primary schools. The results also showed that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of educational feasibility in Palestinian government schools - the northern governorates - from the point of view of school principals, male and female, attributed to The variable of gender, educational qualification, years of experience, and directorate. There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of educational feasibility in Palestinian government schools - the northern governorates - from the point of view of school principals, male and female, attributed to the school level variable, and In favor of secondary schools. The results also showed that there is an educational benefit to practicing the central administrative style, which is represented in the eight axes (curricula, employment, financial affairs, decision-making, planning, relations with the local community,

delegation of authority, and accountability). in Palestinian government schools in the northern governorates from the point of view of the principals of these schools, in varying proportions. The proposed administrative model was the integrated administrative model between centralization and decentralization. The researcher recommended that the Ministry of Education move towards the decentralized administrative style with regard to decision-making, planning, accountability, delegation of powers, and relations with the local community. The researcher also recommended that the Ministry of Education continue to support the trend towards the integrated administrative style between centralization and decentralization in educational administration in Palestine, by granting the directorates of education and schools more important powers to carry out their administrative duties more flexibly and effectively, while activating the element of professional oversight and accountability.

Keywords: centralization, decentralization, centralization practice, educational feasibility.